

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
(MESTRADO)

SABERES LINGÜÍSTICOS SOBRE ESCRITA MOBILIZADOS POR
PROFESSORES E ALUNOS EM PROCESSO DE REESCRITURA
TEXTUAL

Symone Nayara Calixto Bezerra

Campina Grande, Março de 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Symone Nayara Calixto Bezerra

**SABERES LINGÜÍSTICOS SOBRE ESCRITA
MOBILIZADOS POR PROFESSORES E ALUNOS EM
PROCESSO DE REESCRITURA TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, na Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Ensino-Aprendizagem de língua portuguesa e literatura”.

Orientador: Professor Dr. Edmilson Luiz Rafael

2007

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B574s

2007 Bezerra, Symone Nayara Calixto.

Saberes lingüísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de reescritura textual / Simone Nayra Calixto. — Campina Grande: 2007.

91f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Tecnologia e Recursos Naturais.

Referências.

Orientador: Dr. Edmilson Luiz Rafael.

1. Formação de Professores. 2. Mobilização de Saberes. 3. Transposição Didática. 4. Escrita. 5. Reescrita I. Título.

CDU 371.13(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Orientador

Prof. Dra. Denise Lino de Araújo – UFCG
Examinadora

Prof. Dra. Ana Cristina de Souza Audrigue – UFPB
Examinadora

Este trabalho é dedicado
A Deus, pela benção de viver.
À minha mãe, meu alicerce.
A Letícia, por ser a razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, pela valiosa e competente orientação, pela valorização e respeito ao meu ritmo, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, sempre compartilhando seus conhecimentos e seu afeto. Tudo isso me torna eternamente grata.

A todos os professores da PPGLE, pelos proveitosos ensinamentos, que me fizeram refletir e me ajudaram a construir novas representações. Especialmente, às professoras Denise Lino de Araújo e Maria Auxiliadora Bezerra, pelas significativas contribuições decorrentes do exame de qualificação.

Aos funcionários da Unidade Acadêmica de Letras, pelo apoio.

À minha família, que esteve sempre presente. Por me proporcionar, com sua generosidade, as condições para que este trabalho fosse possível.

Aos colegas de mestrado, grandes companheiros dessa jornada.

A Pablo, pela compreensão, pelo companheirismo e pelo apoio em todos os momentos.

À minha amiga Germana, pela presença amiga, constante, pelas palavras otimistas e encorajadoras nos momentos difíceis.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1.....	17
QUADRO 2.....	17
QUADRO 3.....	67
GRÁFICO 1.....	65
GRÁFICO 2.....	76

Sumário

RESUMO.....	9
RÉSUMÉ.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
Objetivo Geral.....	13
Objetivos Específicos.....	13
1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
1.1 Tipo de Pesquisa.....	16
1.2 Sujeitos da Pesquisa e sua formação.....	16
1.3 As aulas que antecederiam a produção.....	18
1.4 As aulas de reorientação para produção escrita.....	22
1.5 Procedimentos de coletas de dados.....	25
1.6 A análise de dados.....	28
2. MOBILIZAÇÃO DE SABERES SOBRE ESCRITA.....	30
2.1 Transposição didática e mobilização de saberes pelo professor em sala de aula.....	30
2.2 Concepções teóricas sobre escrita.....	37
2.2.1 Concepção gramatical de escrita.....	38
2.2.2 Concepção textual de escrita.....	40
2.2.3 Concepção sócio-pragmática de escrita.....	43
2.2.3.1 Modelo didático de gênero.....	46
2.2.3.2. A proposta de Dolz e Pasquier.....	47
3. SABERES MOBILIZADOS PELAS PROFESSORAS E ALUNOS.....	52
3.1 Saberes mobilizados pelos professores na orientação para reescritura.....	52
3.2 Os saberes mobilizados pelos alunos no processo de reescritura.....	68
CONCLUSÃO.....	78

BIBLIOGRAFIA.....	81
ANEXO 1.....	88
ANEXO 2.....	89
ANEXO 3.....	90
ANEXO 4.....	91
ANEXO 5.....	92

RESUMO

Os objetivos dessa pesquisa, que tem como tema os saberes mobilizados por professores e alunos durante o processo de reescritura textual, são (1) contribuir para a reflexão sobre as práticas de orientação destinadas à reescritura de textos no Ensino Médio; (2) verificar, nas orientações dadas pelo professor ao aluno, que saberes sobre escrita são mobilizados pelo professor; (3) identificar quais saberes sobre escrita predominam no processo de reescritura pelos aprendizes em sua versão final. Trata-se de um estudo descritivo-qualitativo realizado em duas séries (1º e 3º) do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Campina Grande, interior da Paraíba. Considerando que na situação de ensino-aprendizagem o professor mobiliza saberes sobre escrita que são transpostos para seus alunos e são esses saberes transpostos os “responsáveis” pela compreensão da orientação e supostamente subsídio da produção escrita do aluno, observamos nesta pesquisa quais saberes sobre escrita são mobilizados pelo professor no momento da orientação para reescrita e quais saberes predominam na versão final dos aprendizes. Esta pesquisa está fundamentada nas concepções de mobilização de saberes e transposição didática relacionando-as à concepção de escrita. Como resultado da investigação, destacamos que as professoras, embora parcialmente, durante a orientação, mobilizam saberes sobre escrita. Estes saberes são classificados em gramaticais, textuais e sócio-pragmáticos. O resultado observado nas versões finais dos alunos comprovou a mobilização dessas concepções de escrita, embora a mais utilizada seja a concepção gramatical de escrita.

Palavras-chave: Mobilização de saberes, transposição didática, escrita, reescrita.

RÉSUMÉ

Les objectifs de cette recherche, qui a comme thème les savoirs mobilisés par des professeurs et des élèves pendant le processus de re-écriture textuelle, sont (1) contribuer à la réflexion sur les pratiques de l'orientation destinées à la re-écriture de textes dans l'enseignement moyen ; (2) vérifier, dans les orientations données par le professeur à l'élève, quels sont les savoirs sur l'écriture mobilisés par le professeur ; (3) identifier quels savoirs sur l'écriture prédominent dans le processus de re-écriture par les apprenants dans sa version finale. Il s'agit d'une étude descriptive-qualitative réalisée en deux séries (1^{er} et 3^{ème}) de l'enseignement moyen de l'École Publique à Campina Grande, Paraíba. En tenant compte la situation de l'enseignement-apprentissage où le professeur mobilise des savoirs sur l'écriture, ceux-ci sont transposés par ses élèves et ce sont ces savoirs les responsables par la compréhension de l'orientation et donc, éventuellement subsidie de la production écrite de l'élève, nous remarquons dans cette recherche, quels savoirs sur l'écriture sont mobilisés par le professeur au moment de l'orientation pour la re-écriture et quels savoirs prédominent dans la version finale des apprenants. Cette recherche est basée dans les conceptions de mobilisation de savoirs et transposition didactique en les mettant en rapport à la conception d'écriture. Comme résultat de l'investigation, nous soulignons que les professeurs, même que, partiellement, durant l'orientation, mobilisent des savoirs sur l'écriture. Ceux-ci sont classés en gramaticaux, textuelles et socio-pragmatiques. Le résultat, observé dans la version finale des élèves, a prouvé la mobilisation de ces conceptions de l'écriture, quoique la plus utilisée soit la conception gramaticale de l'écriture.

Mots-clés : Mobilisation de savoirs. Transposition didactique. Écriture. Re-écriture.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a escola trabalhou a escrita como sendo uma atividade basicamente dissociada da leitura e do ato de escrever para solucionar problemas relacionados às necessidades reais de um contexto social. Essa prática fez da escrita uma atividade demasiadamente desinteressante, vazia de significação e, muitas vezes, punitiva, uma vez que estas produções serviam para “avaliar” o rendimento do aluno através da verificação e apontamentos de problemas de ordem lingüística que, muitas vezes, estavam resumidos em pontuação, ortografia e concordância. E não se valorizava a articulação de idéias do aprendiz. Escrevia-se para reproduzir um modelo, quase sempre artificial (fora do contexto real/ social), o que causava desânimo nos alunos.

Diante do fracasso desta prática descontextualizada e punitiva, a escola, atualmente, tem buscado, através das atividades mediadas pelo professor, tornar a escrita necessária e significativa no contexto escolar e fora dele. E tenta fazer com que o texto seja resultado concreto da atividade comunicativa que se faz segundo princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados. Assim, podemos dizer que as orientações para as produções escritas na escola devem ser realizadas na tentativa de chegar o mais próximo possível das situações reais de interlocução tendo em vista a língua em seus mais diferentes usos e variações.

Em relação a esta perspectiva de ensino de escrita, Rojo (2002) afirma ser uma tentativa interessante privilegiar um ideal de ensino em que se observa o leitor/ produtor de textos como um usuário eficaz e competente da linguagem escrita. Para ela, este usuário da língua deve ter competência para comunicar-se em diferentes situações comunicativas, e para isso, fazer uso dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz.

No entanto precisamos ter consciência de que o texto é resultado de um processo de reflexão e associação de idéias e que pode estar sujeito a várias reescritas até chegar

à sua versão final. E é exatamente este o momento em que o professor exerce um papel crucial. Pois é durante o processo de correção e avaliação, ao se colocar no papel de leitor-corretor-avaliador, que este faz comentários sobre o texto de forma escrita ou oral. Na maioria das vezes, os comentários são apresentados por escrito no final do texto ou nas margens dos parágrafos; e são exatamente esses comentários colocados no final da produção da primeira versão do texto do aluno que vão orientá-lo a refletir e reescrever seu texto, buscando inteligibilidade.

Em pesquisas anteriores (BEZERRA & RAMOS, 2002 e BEZERRA, 2003) ¹, nas quais trabalhamos com orientação para produção escrita e avaliação textual verificamos, durante o processo de coleta de dados (produções textuais dos alunos, entrevistas, transcrições e observações de aulas) que a reescritura era uma prática inerente à avaliação de nossas professoras informantes, que todos os textos coletados eram corrigidos, mas o julgamento final (a atribuição de notas) só aparecia depois da reescritura, e que nas produções dos alunos apareciam orientações (comentários) para a melhoria do texto no processo de reescritura que normalmente eram colocadas no final de cada texto pelas professoras envolvidas na pesquisa. É importante ressaltar que, em alguns casos, as produções reescritas apareciam, realmente, melhoradas tanto no aspecto microestrutural, como também macroestrutural.

Segundo Menegassi (2000), no processo de construção do texto em situação de ensino, os comentários com sugestões de revisão oferecidas pelo professor aos alunos têm papel relevante e influenciam na revisão e reescrita do texto. No entanto, esses comentários podem tanto orientar, auxiliar como também dificultar a construção textual, pois um comentário mal formulado, que não explica os problemas “reais” do texto não ajuda o aluno a reescrevê-lo.

Vale ressaltar que a formulação desses recados exige um conhecimento mais sistematizado do professor acerca das concepções de escrita e, em específico, das

¹ Pesquisas vinculadas ao PIBIC/CNPq/UFPB, no período de 2001 a 2003.

noções de avaliação e reescritura que durante o processo de orientação são mobilizados pelos professores a fim de orientar a produção.

Sobre a questão da mobilização de saberes, Tardif (2002) afirma que os professores mobilizam saberes heterogêneos que provêm de diversas instâncias, quais sejam: sua cultura, sua vida escolar, conhecimentos curriculares oriundos de programas, guias e manuais escolares e sua experiência docente. Levando em consideração esta afirmação de Tardif (op.cit.), acreditamos que, no processo de orientação para reescrita, o professor mobiliza estes saberes em sala de aula para construir seus comentários e/ou orientações.

Após as constatações aqui sumariamente descritas e leituras bibliográficas referentes à mobilização de saberes e a concepções de escrita, sentimos a necessidade de ampliar a pesquisa sobre o processo de escrita, entendendo-o enquanto situação em que o ensino/aprendizagem acontece através das ações realizadas entre professor e aluno. Assim, verificando que as aulas de orientação para a produção escrita culminam

Tal preocupação está relacionada à hipótese de que os enunciados para produção textual configuram-se como uma poderosa ferramenta do processo de orientação, visto que devem influir diretamente no processo de desenvolvimento da escrita por parte do aprendiz, pois é a partir do “comentário” colocado em seu texto, que o aluno irá traçar seus parâmetros de elaboração textual.

Levando em consideração as observações levantadas acima, a realização desta pesquisa justifica-se por contribuir na área da Lingüística Aplicada e na Educação porque ambos estão preocupados em formar professores e analisar práticas de linguagem que vão ao encontro do interesses do Ministério da Educação e Secretaria da Educação, pois eles buscam formar professores para formar alunos mais competentes (que sabem ler e escrever).

Acreditamos que esse trabalho de verificar as orientações oferecidas pelo professor aos textos dos alunos, observando os componentes dessa orientação e a importância desses comentários de revisão para reescritura do texto em situação de ensino, pode contribuir para facilitação do planejamento e execução da aula de produção textual, gerando possivelmente, uma maior satisfação por parte do professor, pois este teve um maior subsídio para alcançar seus objetivos didáticos, e do aluno, já que através desse sistema didático de produção, em muitos casos, teve uma melhor aprendizagem.

A organização da dissertação

O trabalho aqui apresentado está organizado em quatro capítulos, além dessa introdução. No primeiro, descrevemos o quadro metodológico da nossa pesquisa, apresentando as escolhas de abordagens e procedimentos que consideramos viáveis para conduzir nosso trabalho, classificando-o como uma pesquisa descritivo-qualitativa. Descritiva porque descreve as características de um objeto em estudo e qualitativa porque se preocupa com a compreensão e interpretação dos dados estudados

(Gonsalves, 2001). Caracterizamos os sujeitos participantes deste trabalho, como também, descrevemos e analisamos as condições do contexto de produção das escritas e reescritas textuais.

No segundo capítulo, fazemos uma leitura acerca das abordagens sobre mobilização de saberes, transposição e concepção de escrita que norteiam nossa pesquisa. Para tanto dividimos este capítulo em dois tópicos; no primeiro tópico fazemos um levantamento da literatura existente a respeito de mobilização de saberes e transposição didática. Para isso estamos nos apoiando em Bronckart e Giger (1998); Rafael (2001); Perrenoud (2002); Tardif (2002). No que concerne ao segundo tópico, relativo às concepções teóricas acerca da escrita, relacionamos três enfoques: 1) a escrita numa concepção gramatical Geraldi (1997), Jesus (2001) e Reinaldo (2001); 2) a escrita numa concepção textual Kato (1987), Marcuschi (1993), Koch (1997) e Bonini (2006); e 3) a escrita numa concepção sócio-pragmática Dolz e Pasquier (1996), Schneuwly e Dolz (1997), Bronckart (1998), Rosenblat (2000), Marcuschi (2001), Bonini (2006) entre outros.

O terceiro capítulo é destinado à análise. Procuramos responder às questões de pesquisa através da interpretação dos dados (textos produzidos; primeira versão e sua reescrita, observação de aulas e entrevista). Para isso, dividimos a análise em dois tópicos. No primeiro deles verificamos os saberes mobilizados pelas professoras durante a orientação para reescrita e no segundo analisamos, na reescritura dos textos, quais saberes foram predominantes para o processo de reescrita dos alunos baseados nas “categorias” (gramaticais, textuais e sócio-pragmáticas de escrita) veiculadas pelas professoras.

O quarto e último capítulo apresenta a nossa conclusão, bem como destaca os aspectos relevantes observados na execução dos procedimentos de escrita e reescrita dos alunos e as intervenções do professor, importantes para a construção e reconstrução do uso da língua escrita.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. Tipo de pesquisa

Baseados nos estudos de Gonsalves (2001), consideramos que esta pesquisa é de base predominantemente “descritivo-qualitativa”, uma vez que seus objetivos visam descrever as características de um objeto de estudo, e é qualitativa porque busca, através das interpretações dadas ao corpus de análise (as aulas de orientação para produção escrita, as aulas orientação para reescrita e entrevistas), compreender as razões pelas quais os fatos que se deseja investigar acontecem, a maneira como os eventos onde esses fatos acontecem estão organizados e os significados que esses eventos possam ter para seus participantes.

1.2. Os sujeitos da pesquisa e a sua formação

No intuito de alcançar nossos objetivos, coletamos dados em três escolas públicas de Campina Grande e contamos com o “apoio” de três professoras que nos permitiram coletar dados em suas salas de aula. Acreditamos que trabalhando com esta quantidade de professores atuando em escolas diferentes foi possível conseguir dados mais concretos (panorama geral) para responder às nossas questões.

As três professoras (PI, PII e PIII) concluíram o Curso de Licenciatura em Letras em Universidades públicas situadas em Campina Grande entre o período de 1983 a 1993 e atuavam por ocasião da pesquisa no ensino médio. O tempo de atuação variava. A professora a quem chamamos de **PI** leciona em escolas públicas da rede estadual há 25 anos, 10 deles destinados ao ensino médio; e no período da pesquisa, ministrava aulas no 1º ano do ensino médio. A professora **PII** ensina, nos vários níveis de ensino, há 24 anos,

em escolas públicas municipais e estaduais há aproximadamente 10; e na ocasião ministrava aulas de língua portuguesa em turmas de 1º ano do ensino médio. Já a professora denominada aqui de **PIII**, lecionava há cerca de 20 anos; 17 deles em escolas da rede estadual de ensino e ministrava aulas de língua portuguesa em turmas de 3º ano no ensino médio durante a coleta de dados da pesquisa.

Observemos o quadro I

QUADRO I: Séries e tempo de atuação

Professor informante	Escola onde foi realizada a coleta	Série observada	Tempo de experiência docente das professoras
PI	A	1º ano	25
PII	B	1º ano	24
PIII	C	3º ano	20

Outro aspecto que devemos ressaltar é a formação de nossas informantes². Além da licenciatura, todas as professoras possuem Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira concluída em 1993, 1987 e 1998 respectivamente. A única que possui Pós - Graduação no nível de Mestrado é PIII concluído em 2003.

Vale salientar que as professoras afirmaram que continuavam participando de cursos de capacitação, sejam eles promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, sejam pela Secretaria do Município de Campina Grande, e de eventos promovidos pelas universidades de nossa cidade (UFCG/UEPB).

Observemos o quadro II referente à formação das professoras:

QUADRO II: Formação acadêmica das professoras

Professora	Licenciatura/ ano de conclusão	Especialização/ano de conclusão	Mestrado/ano de conclusão	Tempo de atuação docente
PI	Letras/1984	1993	Não	25 anos
PII	Letras/1983	1987	Não	24 anos
PIII	Letras/1993	1998	2003	20 anos

² Observar quadro II

Outro dado interessante no que concerne à capacitação/formação é a *auto formação*³ de PII. Ela parece reconhecer a necessidade de ter uma formação contínua e apesar de não está inserida em um processo de formação continuada ela procura se manter “informada” realizando atividades que chamamos aqui de auto formação como, por exemplo, “cursar” disciplinas como aluna especial em cursos de Pós – Graduação. PII nos relatou que havia cursado duas disciplinas como aluna especial em uma instituição de ensino superior do estado da Paraíba. Essa suposta preocupação com sua formação, pode ser confirmada nesse trecho extraído da entrevista:

...Teve uma disciplina na Universidade que eu paguei como aluna especial do mestrado e que a gente trabalhava justamente a reescritura, essa noção. A macroestrutura, microestrutura então essa noção foi dada pela Universidade Federal...

Como podemos ver, PII acredita na necessidade de estar “vinculada” à universidade e, apesar de não pertencer a um programa de Pós-graduação como aluna regular, ela procura estabelecer o que nós chamamos de “vínculo” com a universidade o que segundo a mesma, faz com que ela tenha conhecimento sobre as novas concepções de escrita que circulam na academia; uma vez que essas noções não foram estudadas no período de sua graduação.

Em conversas informais, PII afirmou está preocupada em está “por dentro” (termo utilizado pela própria professora) das novas teorias que emanam das instâncias Científicas, ou para usar o termo utilizado por ela, das Universidades. O que vem a confirmar que a professora reconhece a importância de uma formação continuada.

1.3 As aulas que antecediam a produção

Como as professoras dispunham de cinco aulas semanais, elas reservavam duas

³ Nomenclatura e grifo nosso.

aulas geminadas (sem intervalo entre elas) para trabalhar produção textual, as demais aulas eram destinadas ao estudo de gramática e literatura, com exceção de PIII que na semana em que trabalhava produção dedicava todas as aulas da semana para este fim. Para realizar a atividade de produção, as professoras faziam uso de textos diversos (gêneros textuais), retirados de revistas como *Veja* e *Superinteressante*; e de *sítes* variados encontrados na *Internet*.

Na ocasião da pesquisa, os gêneros textuais trabalhados por PI, PII e PIII, em sala foram: crítica, reportagem e resenha respectivamente. Como base teórica, apenas **PI** dispunha de manual didático específico, livro didático "*Português:⁴ Linguagens*" as demais professoras afirmaram não ter manual específico, mas quando necessário, utilizavam este mesmo manual.

As aulas eram sempre realizadas da seguinte forma: leitura de um texto representado por um gênero textual (retirado de diversos suportes) que seria abordado para uma posterior produção; em seguida, era sempre a discussão que ocorria mediada pela professora que pergunta sobre: aspectos de vocabulário tais como palavras que os alunos não conheciam e o significado no contexto, a fonte do texto a ser trabalhado. Depois, as professoras procediam fazendo um debate orientado sobre o texto lido, elucidando alguns aspectos tanto de ordem estrutural como semântico-pragmático do texto. Neste momento, a professora trabalhava questões de compreensão textual, além de discutir com os alunos a função do texto e o objetivo do autor ao veiculá-lo em um determinado suporte. Todas as professoras ao trabalhar o suporte perguntavam sobre que tipo de leitor estaria interessado ou teria acesso aquele texto.

Aspectos relacionados à tipologia textual também eram abordados, as professoras pediam para que os alunos identificassem se o texto era mais narrativo ou argumentativo e após as constatações feitas em conjunto (professor-aluno) as professoras organizavam as principais características do texto abordado no quadro-negro. Vejamos algumas perguntas

⁴ CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual. 2003. Volume único.

norteadoras das discussões realizadas por PII acerca da reportagem (ver anexo) “Os superacelerados” (Veja 14 de setembro, 2005 pág. 106 e 107)

...A partir da primeira leitura deste texto dá pra gente descobrir aqui no caso o SUPORTE de onde foi retirado este texto, qual foi o suporte, né? Que veio aí esse texto, quem já sabe pra me dizer?(...) Quem escreveu esse texto? (...)
Que pistas lingüísticas faz com que a gente vá descobrindo aqui sobre o que fala o texto? Nós temos o título (...) esse texto é uma notícia? Nós trabalhamos notícia, lembram?...Mas isso é uma notícia?
Quais são as características que diferem de uma notícia? O suporte? (...)

Como pudemos ver, as professoras procuravam fazer uma compreensão coletiva com os alunos e estabelecer uma relação entre o que foi lido e local onde foi veiculado para que o aluno percebesse aspectos textuais importantes do texto e definir suas características levando em consideração sua função comunicativa.

É importante ressaltar que o processo de leitura e discussão de PI foi diferenciado, pois ela não trazia um texto retirado de revistas ou *sites*, ela fez uso do texto exposto no próprio livro didático para trabalhar o gênero *crítica*. A discussão foi feita através da realização de um exercício proposto pelo livro adotado pela escola (Português: Linguagens, pág. 302) e a caracterização do gênero foi feita através da leitura das características expostas na página 303 do referido livro.

Características da crítica:

- Texto de natureza argumentativa, que tem por objetivo informar o leitor sobre um objeto cultural – livro, disco, filme, peça teatral, exposição, show, etc. – e avaliar seus aspectos positivos e negativos;
- Estrutura livre; normalmente faz um resumo a respeito do objeto, apresentando um breve histórico de seu(s) autor(es) e a descrição de suas partes, seguida de uma avaliação, que aponta os aspectos mais importantes, ressalta suas qualidades técnicas, estabelece relações com outros autores e obras da tradição cultural ou da atualidade, comenta sua importância no contexto atual etc.;
- Linguagem clara e objetiva; nível de linguagem e grau de pessoalidade / impessoalidade que variam de acordo com o veículo e com o público a que se destina;
- Linguagem dinâmica, que procura prender a atenção do leitor até o fim;
- Verbos predominantemente no presente do indicativo.

No caso de PI, a caracterização do gênero foi feita através da leitura destes tópicos apresentados na pág. 303 do referido livro. Procedimento diferente das demais professoras, pois PII e PIII faziam com que os alunos definissem as características referentes ao gênero através da leitura, observação e discussão do texto. Após a leitura e a discussão do gênero em estudo, as professoras partiam para a fase de orientação para produção que era feita através de uma comanda escrita e complementada oralmente. Essa orientação retomava um tema escolhido e estudado anteriormente. No caso de PII, o aluno podia escolher um dos temas abordados durante o ano para fazer a reportagem (gênero abordado na ocasião). Vejamos a orientação dada por PII para a realização da produção:

Baseado no que você aprendeu sobre o gênero textual reportagem, forme uma dupla, escolha um dos assuntos seguintes ou outro que preferirem e produzam uma reportagem. Primeiramente invente as respostas às perguntas básicas (o quê, quem, onde, como e por quê). Depois redija o LEAD procurando despertar interesse do leitor.

- O que o jovem gosta de ler;
- Os diferentes gostos musicais;
- A gravidez na adolescência;
- Mudanças no ensino médio;
- O namoro, compromisso de quem?

Como podemos observar no exemplo da orientação de PII, ao orientar a produção as professoras mobilizam saberes diversos que classificamos como gramaticais, textuais e sócio-pragmáticos que serão abordados posteriormente no tópico de análise.

Vale ressaltar que a orientação de PI foi feita de outra maneira, na aula posterior ao da apresentação do texto e leitura das características da crítica, PI trouxe críticas extraídas de um *site* na internet de diversos filmes e pediu para que os alunos tentassem caracterizar os textos como crítica, tendo como base as características estudadas no livro. Após a realização dos comentários acerca dos filmes, PI combinou com os alunos que eles iriam

assistir a um filme ⁵na sala de vídeo e que eles fariam uma crítica sobre ele.

As produções foram individuais e realizadas em sala. Apenas PII permitiu que a produção fosse realizada em dupla e porque, segundo ela, a reportagem se trata de um gênero mais extenso.

A etapa posterior à produção era exatamente a correção desses textos, momento no qual as professoras verificavam as “inadequações” dos textos e comentavam. Esses comentários eram feitos, em alguns casos, através de recados escritos e em outros através de “marcas” e/ou destaques (correção indicativa, cf. SERAFINI, 2004) feitos pelas professoras nas margens dos textos de seus alunos.

1.4- As aulas de reorientação para produção escrita

Após todo o processo descrito anteriormente, os alunos eram orientados a reescreverem seu texto. Um dado bastante interessante é que além dos comentários feitos pelas professoras nos textos dos alunos, elas faziam orientações orais que, na concepção delas, contemplavam problemas comuns a todos os textos. Em outras palavras, no dia em que as professoras devolviam os textos corrigidos aos alunos, elas ainda complementavam seus comentários escritos através de comentários orais que serviam para todo o grupo.

Essas reorientações orais ocorriam da seguinte forma: a professora comentava os problemas mais gerais, especificamente, microestruturais (tais como concordância, pontuação e ortografia); em seguida, passava para os problemas de macroestrutura que ela exemplificava com os textos dos próprios alunos, extraindo trechos e expondo para toda turma que podia opinar para resolver o problema do trecho em questão. Vejamos um exemplo da orientação oral de PIII:

⁵ O filme assistido pela turma foi “Como se fosse a primeira vez”, uma comédia romântica americana que na época estava fazendo bastante sucesso.

PROF III: Vamos ler...esse aqui é “A viagem” escutem bem direitinho ((a professora faz a leitura do primeiro texto)) agora me digam... o que a gente identifica nesse texto? O que é que tem numa resenha? Quais são as características? O que é necessário para ser uma resenha?

ALUNO: Um breve resumo...

PROF III.: Um breve resumo...o que mais? Aí nesse texto que eu li apareceu isso?

ALUNO.: Não apareceu não (...)

PROFIII.: Então:: Não tem que ter crítica? Tem que colocar a opinião. Pode até colocar alguma coisa sobre o autor, nome de outras obras dele...inclusive teve gente que fez separado o resumo e avaliação, mas é para fazer junto um texto só...o resumo e avaliação....

ALUNO.: Entendi é que ele tem que ter o resumo e a critica bem organizado. (...)

PROF.: aí:: tem aqui...o texto bem escrito um grande (incompreensível) foi exagerado, né? ...pronto eu não vou ler mais não...vou verificar algumas questões de gramática comum a todos... como o uso da vírgula que causou ambigüidade em alguns textos....tem gente que eu vou conversar pessoalmente, mas aqui são as observações mais gerais...

Como podemos comprovar através do trecho, PIII fazia orientações orais que serviam para toda a turma, essas orientações, segundo a própria professora, serviam para complementar as orientações feitas nos textos dos alunos e apontavam problemas macroestruturais que incluem desde a coerência do título à adequação ao gênero; e apontamentos microestruturais tais como a utilização da pontuação correta.

Nesses momentos, todos podiam participar e até expor suas dúvidas para serem solucionadas em conjunto. Em conversa informal, perguntamos a PII e PIII por que elas faziam esses comentários orais, e elas nos responderam que achavam que os recados escritos no final do texto ajudavam, mas era impossível “destacar” todos os problemas da produção. Afirmaram que através dessa discussão em grupo, os alunos, observando o problema do outro, poderiam encontrar problemas que não foram apontados pela professora, mas que eram recorrentes em seus textos.

Um fato interessante e que merece ser relatado é a abordagem gramatical feita por PIII, no decorrer das orientações orais. Ela sempre fazia correções gramaticais que encontrava no texto dos alunos (como pudemos observar no exemplo anterior). O trecho que estava com inadequação era escrito no quadro e os alunos tentavam solucionar junto com a professora o problema. Os problemas gramaticais ressaltados pela professora eram, na maioria das vezes, voltados para concordância ou uso inadequado de conectivos.

No que diz respeito aos comentários escritos, estes ocorriam levando em consideração desde a pertinência do título aos problemas microestruturais, tais com ortografia, concordância e acentuação. As reorientações escritas apareciam tanto nas margens do texto apontando o problema que deveria ser solucionado, como também através de comentários ao final do texto que serviam para localizar os trechos que precisavam ser reformulados.

Dessa forma, depois de receberem os textos corrigidos e de receberem informações gerais sobre eles, os alunos reescreviam seu texto. Durante a aula destinada à reescrita, as professoras ficavam à disposição do aluno para ajudá-lo, caso algum comentário precisasse de maiores explicações.

A única exceção em relação à aula destinada à reescritura foi PI, pois seu comentário oral foi acerca da criatividade e organização dos textos (caligrafia, respeito às margens); e ela pediu que os alunos olhassem os comentários escritos nas margens dos textos e reescrevessem. A professora permaneceu na sala e se mostrou à disposição dos alunos para orientá-los no que fosse necessário.

É possível que essa atitude diferente em relação aos comentários orais de PI esteja ligada ao fato de ela nunca ter realizado uma atividade de reescritura. Durante uma conversa informal, PI afirmou estar nervosa com esta segunda etapa do processo de escrita, pois segundo a afirmação da própria professora ela nunca havia submetido seus alunos a uma reescritura.

Vale salientar que no período em que estávamos realizando a pesquisa, a atribuição de notas só era feita na versão final. Isso acontecia por que, segundo as próprias professoras, quando a nota é atribuída na primeira versão, muitos alunos ficam satisfeitos com a nota e se negam a fazer a reescritura.

1.5 Procedimentos de coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa foi constituído um conjunto de dados composto por observação, gravação e transcrição de entrevistas e aulas ministradas por três professoras (PI, PII e PIII) de três escolas públicas de Campina Grande (aqui denominadas de A, B e C) que ministravam aulas de Língua Portuguesa (especificamente produção textual) em turmas de ensino médio.

Observamos como aconteciam as aulas de língua portuguesa, quais os procedimentos didáticos utilizados pelas professoras, quais os gêneros trabalhados e como a produção textual era orientada até a versão final. No total, foram observadas, áudio gravadas e transcritas 15 aulas de língua portuguesa (ver anexo) destinadas à produção escrita, sendo 8 na escola **A**, 6 na escola **B** e 4 na escola **C**.

Além disso, recolhemos 111 produções dos alunos que continham orientações para reescritura e sua versão final. Paralelamente às observações das aulas, ainda realizamos entrevistas com as professoras. Nessas entrevistas, tínhamos como objetivo estabelecer, com a professora informante, um diálogo acerca de algumas questões que envolviam a concepção de escrita, sua importância, a concepção de gênero e de reescrita; e sua relevância dessas questões para o ensino. Para isso, elaboramos um roteiro de perguntas (ver anexo), no qual formulamos algumas perguntas que de modo descontraído íamos inserindo no decorrer da “entrevista”.

A opção pela escola pública deveu-se, principalmente, por sabermos, através de experiências anteriores, que há uma maior aceitabilidade por parte da direção e dos professores, em receber pesquisadores para desenvolver seus trabalhos nessas instituições. Já a escolha feita para trabalhar com o Ensino Médio ocorreu, primeiramente, pelo fato de percebermos, considerando os trabalhos publicados em revistas da área

(*Trabalhos em lingüística aplicada, Intercâmbio, Delta*)⁶, que ainda existe uma carência em pesquisas que contemplem esta fase do ensino.

Outro aspecto relevante que justifica a escolha pelo Ensino Médio é o fato de pesquisas recentes realizadas por Araújo & Luzio (2003), divulgadas pelo Inep, constatarem que 42% dos alunos do 3º ano do ensino médio se apresentam em estágios “muito crítico” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em língua portuguesa. Estes alunos apresentam dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. Segundo a pesquisa citada, estes estudantes não são leitores competentes e estão muito aquém do esperado para o final do ensino médio. Segundo os pesquisadores, os denominados “adequados” somam apenas 5% , o que reforça a necessidade de realização de pesquisas nesta fase de ensino.

Seguindo o perfil metodológico da pesquisa e na intenção de responder os questionamentos aqui estabelecidos, nosso interesse principal com o levantamento de dados foi obter informações acerca do processo de reorientação para produção de textos realizado pelas professoras pesquisadas a fim de verificar os saberes por elas e pelos alunos mobilizados durante e ao final do processo.

Neste sentido, o nosso processo de investigação se fez basicamente por intermédio da coleta de textos que continham comentários escritos para reescrita e as versões finais desses textos (a reescritura) em turmas de 1º e 3º anos do ensino médio de três escolas públicas de Campina Grande-PB, como também por meio da coleta do material didático utilizado pelas professoras nestes eventos e da realização de entrevistas semi-estruturadas com elas.

Assim, podemos afirmar que fizemos uma pesquisa de campo (GONSALVES, 2001) cuja informação foi coletada diretamente com o grupo pesquisado. Salientamos, ainda, que as professoras pesquisadas são aqui consideradas colaboradoras, parceiras ao

⁶ *Trabalhos em lingüística Aplicada, Intercâmbio e D.E.L.T.A.* são revistas brasileiras das áreas de Letras e Lingüística.

longo da pesquisa, principalmente no estágio de coleta de dados.

Descrevemos a seguir a coleta de dados a partir dos três instrumentos por nós utilizados (ALVES, 2003):

1 Observação participante das aulas

A observação participante foi um instrumento aqui considerado entendendo-se que nele o observador está em relação face-a-face com os observados e, ao participar da vida deles, colhe dados. (CICOUREL, 1980 apud ANDRÉ, 2004: 40). Como informamos anteriormente, foram coletadas 15 (quinze) aulas, relacionadas às quais também fizemos anotações de campo acerca de aspectos (tais como gêneros textuais utilizados, fontes bibliográficas, suporte dos textos utilizados nas aulas) considerados relevantes à interpretação dos dados.

2 Entrevista

Outro instrumento por nós utilizado na coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada dirigida às professoras através de perguntas iniciais pré-estabelecidas que servissem para desencadear uma conversa sobre sua concepção de ensino de escrita, bem como sobre suas práticas de orientação para produção de textos e conhecimento sobre reescritura. Nestas entrevistas pudemos sempre aproveitar as “falas” das professoras para o desenvolvimento da conversa possibilitando verificar as concepções de escrita que norteavam a prática da professora. Esse instrumento foi utilizado mantendo, sempre, o cuidado de não condicionarmos as respostas das professoras. Acreditávamos que essas entrevistas poderiam ajudar, também, numa maior interação entre informante e pesquisador, pois as entrevistas sempre ocorriam de uma forma muito descontraída, o que permitia que o professor ficasse “à vontade” para expor seus posicionamentos acerca dos conteúdos abordados.

3 Coleta do material didático

Além da observação participante e da entrevista, também coletamos dados concernentes ao material didático utilizado pelas professoras em suas aulas de ensino da

escrita. Neste sentido, fizemos fotocópias de capítulos de livros didáticos, textos diversos, instruções escritas e orais para produção escrita, dentre outros, todos utilizados nas aulas em questão. Tal atitude se deu, porque acreditamos que estes materiais, elaborados ou não pelos professores, mobilizam saberes acerca de escrita que eles utilizam /assuem em sala de aula.

1.6. A análise dos dados

Para André (2003), os dados não são tidos como prontos e acabados, mas como elementos integrantes de um processo dinâmico que é a interação em sala de aula.

Levando em consideração que os dados analisados por nós dizem respeito a um corpus com dados oriundos de fontes diversas (relatos das observações, transcrições das aulas e das entrevistas e materiais didáticos escritos), utilizamos em nossa análise a técnica de triangulação de dados, a qual segundo Cançado (1994), corresponde ao uso de diferentes tipos de corpus, a partir da mesma situação alvo da pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa, procedimento que resulta na intersubjetividade própria das pesquisas deste cunho.

Neste sentido, dados de diferentes naturezas são descritos e compreendidos na tentativa de orientar a interpretação de seus múltiplos significados. Estas fontes variadas são entrecruzadas na análise numa constante inter-relação entre empiria e teorias de base, advindas da Lingüística Aplicada e dos estudos educacionais que tratam do ensino-aprendizagem da linguagem.

Martins (2004: 51) afirma que em pesquisas de ciências humanas (em especial as qualitativas) devemos nos preocupar com a maneira como os indivíduos representam as palavras para si, pois estes compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo; mas de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na

sua vivacidade interpretativa.

Baseados nessa perspectiva de análise, realizamos a triangulação de dados com o objetivo de responder às questões de pesquisa. Na primeira parte da análise observamos que saberes norteavam os comentários da professora e em que concepção de escrita ela se baseava para dar as orientações para o processo de reescrita. Isso foi feito através da observação das orientações dadas pela professora nos textos dos alunos. E, na segunda e última etapa, fizemos um levantamento de quais saberes eram utilizados pelos alunos no processo de reescrita na versão final de seu texto.

2. MOBILIZAÇÃO DOS SABERES SOBRE ESCRITA

Este capítulo teórico apresenta uma leitura acerca dos conhecimentos sobre transposição didática e mobilização de saberes no que se refere às aulas de produção escrita. Em um primeiro momento, definimos e explicamos o processo de transposição didática e suas implicações para o ensino; em um segundo momento, definimos o que seja mobilização de saberes, sua importância na exposição didática e explicamos como esses processos se completam no que se refere a prática de sala de aula. Para realizarmos essa leitura nos apoiamos em estudos atuais como: Bronckart e Giger (1998); Rafael (2001) e Tardif (2002) entre outros. No que se refere ao tópico sobre concepções de escrita estamos nos apoiando nos estudos de Kato (1987); Koch (1997); Geraldi (1997); Jesus (2001); Reinaldo (2001); Bonini (2006) entre outros.

2.1. Transposição didática e mobilização de saberes pelo professor em sala de aula

Como sabemos, baseados nos estudos de Tardif (2002), na situação de ensino-aprendizagem, o professor mobiliza saberes que são transpostos para seus alunos e são esses saberes transpostos os “responsáveis” pela compreensão da orientação e supostamente são o subsídio para a produção escrita do aluno.

Visto que a noção da transposição está relacionada à situação de exposição didática, achamos importante desenvolver uma leitura acerca de suas contribuições, enfocando os tipos de saberes mobilizados pelos professores em situação didática, como também da transposição no processo de aquisição da escrita. Segundo Bronckart e Giger (1998: 39), a noção de transposição didática é um processo pelo qual passa um determinado saber em uma situação didática.

Essa noção surgiu no âmbito de um movimento de reconceitualização da didática

postulado por Verret (1975, apud Bronckart & Giger, 1998), no início da década de setenta do século XX. Verret (op.cit) apresenta quatro tópicos fundamentais da discussão sobre o processo da transposição didática. O primeiro tópico diz respeito às práticas geradoras do saber. Para o referido autor, a prática se refere a objetos diferentes que mobilizam e/ou geram saberes específicos. A exploração desses saberes se realiza no quadro de sub-práticas diferentes: de um lado, as práticas de intervenção/criação do saber e aquelas de sua realização na ação; de outro lado, as práticas de transmissão do saber, efetivadas por meio dos procedimentos de exposição científica ou de exposição didática.

O segundo tópico diz respeito ao estatuto do saber que resulta das práticas de exploração. Para Verret (op.cit.), um objeto de saber sempre comporta um referencial comum e uma parte de especificidades das propriedades particulares das práticas que o exploram. Nesse sentido, como também é postulado por Bronckart e Giger (op.cit), a transposição ocorre através das transformações que sofre um dado saber na exposição didática.

O terceiro tópico diz respeito às propriedades da prática de exposição didática que se constituem exigências às quais a exploração de um saber na exposição didática se submete a três fatores que constituem “obstáculos”. São eles:

1. **a própria natureza do saber mobilizado:** que está relacionada à sua complexidade intrínseca, ao tipo de relações que mantém com as práticas de criação e à maneira como está colocado em textos nas práticas de exposição científica;
2. **a situação dos destinatários constituintes da transmissão:** que se refere à necessidade de adaptação dos saberes que vão ser ensinados ao estado e formas dos conhecimentos prévios e à idade dos aprendizes; o próprio processo de aprendizagem consiste em uma interiorização de esquemas

operatórios que implicam a repetição e a rotinização;

3. **o contexto institucional das práticas de transmissão:** que se refere à organização dos programas das instituições de transmissão escolar burocrática que é caracterizada por privilegiar a progressão e a continuidade dos saberes a ensinar;

O quarto e último tópico diz respeito às características do saber que é ensinado, o qual, sob efeito das exigências acima expostas, apresenta três características:

1. o recorte dos saberes que advém das “práticas teóricas”. Os saberes são separados do contexto de sua elaboração e de sua apresentação no campo científico, o que implica na sua reificação ou sua naturalização;
2. a separação do saber da “pessoa” (o cientista) ou do pensamento que ele emana.
3. a organização dos saberes em seqüências racionais que permitem uma aquisição progressiva.

Segundo este encaminhamento teórico o saber que é “produzido” em sala de aula passa por um processo de transformação que considera vários constituintes da situação didática. Desta forma, podemos afirmar que no processo da aquisição da escrita este saber produzido e mobilizado também passe por estas “modificações”; uma vez que se trata de uma situação didática que faz uso de saberes para orientar a produção.

Outro fator que deve ser exposto é o que retrata Rafael (2001), norteado pelos estudos de Chevallard, de que a ciência que trata das matérias escolares (a didática) tem por objeto o que ele denomina de sistema didático. Esse sistema organiza uma relação triádica que envolve três pólos: o professor, o aluno, e o saber ensinado; e é nesse sistema que se estabelecem os contratos didáticos. Assim no caso desta pesquisa,

professoras e alunos estavam mobilizando, embora parcialmente, saberes sobre escrita. A escrita, neste caso, pode ser vista como o saber que estava sendo ensinado. De acordo com estudos realizados por este pesquisador, um fenômeno que está fora do sistema didático, mas que interfere neste é o estatuto dos saberes de origem ou de referência. São saberes que emanam das instituições de produção científica e que, por esta razão, são qualificados de eruditos.

Podemos concluir que as situações didáticas são imediatamente integradas a um sistema de ensino que através de sua estrutura (tipo de estabelecimento escolar, natureza dos programas e instrumentos pedagógicos) e através da análise dos fatores associados ao sistema de ensino que podemos entender a dinâmica da transposição didática; e analisar os motivos das transformações dos saberes a serem ensinados.

É importante ressaltar que se o professor lida com a transposição didática, ele precisa identificar, nos múltiplos saberes de referência, aqueles que são pertinentes, legítimos e eficazes para a confecção de um programa de ensino articulado a um dado projeto educativo, atentando para o fato de que esse processo de transposição não acarrete alterações reificantes e o surgimento saberes inadequados no contexto em que está inserido.

Com isso, portanto, estamos entendendo haver uma relação entre a didática, (onde se formulou a noção da transposição didática) e a Lingüística Aplicada e a sociedade, pois, para a didática, a didatização, ou a construção de saberes ensinados/aprendidos, é uma prática social de construção de conhecimento. Portanto, na aquisição da escrita, todo esse processo de transposição deve ser feito com parcimônia para que não haja uma transposição inadequada que esteja distante dos saberes de referência.

Confirmando e reafirmando os motivos, exigências e às conseqüências das transposições, pensa Chevallard (1991, apud RAFAEL 2001:117) que

Os motivos (ou razões) das transposições estão relacionados ao fato de o sistema didático ser aberto para o seu espaço ou ambiente de realização e ser compatível com este último. Mais precisamente, os saberes a serem ensinados devem permanecer suficientemente próximos dos saberes científicos, a fim de que não incorra na negação desses saberes, e devem também aparecer como suficientemente distintos dos saberes do senso comum e dos saberes dos pais, para que seja preservada a própria legitimidade do ensino escolar.

Numa perspectiva tradicional de ensino, conceitos e concepções são constituídos em instâncias de produção de conhecimento dissociadas da prática, como, por exemplo, a instância científica; e os professores são vistos como meros transmissores desses conhecimentos produzidos.

No entanto, estudos atuais, como os de Chevallard (1991), Perrenoud (2002) e Tardif (2003), vêm mostrando que a construção de conhecimento na prática de sala de aula requer do professor, não apenas o domínio de arcabouços teóricos advindos da esfera científica, mas também a capacidade de associar e adequar a teoria às mais diversas situações de aprendizagem uma vez que em situação de ensino, como foi dito anteriormente, os professores e alunos fazem uso de diversas esferas de conhecimento. Visto que são essas situações de aprendizagem, associadas aos arcabouços teóricos, que vão “determinar” a aquisição de saberes por parte dos alunos, através da transposição didática, precisamos entender quais saberes são mobilizados no processo de ensino aprendizagem, e, mais ainda, o que resta para o aluno como saber supostamente aprendido.

Para isso, nos baseamos nos estudos de Tardif (op.cit). Para este estudioso o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e/ou experienciais (p. 33).

Para ele, os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos saberes que se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas nas faculdades e nos cursos de formação. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e

apresenta os saberes sociais por ela definidos (representado aqui, na maioria das vezes, pelo livro didático). Já os saberes profissionais ou experienciais são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes estão incorporados à experiência individual e coletiva de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Segundo o referido autor, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.

Dessa forma, podemos afirmar que todo saber, mobilizado pelo professor, inclusive numa situação didática de orientação para produção, se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição que implica um processo de aprendizagem e de formação. Acreditamos que quanto mais desenvolvido formalizado e sistematizado é um saber, mais complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual exige uma sistematização adequada que leve em consideração as necessidades dos seus alunos.

Reafirmando essa idéia de mobilização, Tardif (2002) afirma que “os saberes de um professor são uma realidade social, materializada através de uma formação de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e são, ao mesmo tempo, os saberes dele” (p.16).

Dessa forma, podemos afirmar que, quando o professor está em situação de sala de aula, explica conteúdo e/ou orienta para produção escrita, ele mobiliza saberes e este processo é entendido como processo de transformação pelo qual passa um determinado saber em uma situação de exposição didática. (BRONCKART & GIGER – 1998).

No processo de ensino, temos, em um primeiro momento, os conteúdos a serem ensinados, ou seja, aqueles apresentados nos diferentes documentos do sistema escolar e que pertencem, portanto, ao âmbito desse sistema. São, os conteúdos descritos nas instruções oficiais, nos programas de ensino, nos manuais didáticos e nos planos de

aula. Assim, podemos considerar que o chamado discurso de divulgação, como foi definido e estudado por Rafael (2001a), é um lugar de exposição desses conteúdos, ou seja, o discurso de divulgação através dos textos escritos ou orais, pode já enunciar que conteúdos podem ser ensinados e como devem ser ensinados.

Em um segundo momento do movimento transposicional, ainda segundo Rafael (op.cit.), temos os conteúdos efetivamente ensinados que de fato aparecem na sala de aula (na situação efetiva de ensino), seja na exposição oral, seja em materiais escritos, cujas propriedades variam necessariamente em função das modalidades próprias de cada situação de ensino (exposição oral, debate, comentários de exercícios, correções etc). Nesta pesquisa dado o objetivo que temos, os conteúdos que estamos enfocando são aqueles que aparecem em situação de exposição oral e/ou escrita pelas professoras, quando estas apresentam orientações para reescritura.

Em terceiro lugar, temos os conteúdos que foram aprendidos pelos alunos, que podem aparecer durante a própria exposição escrita que aparecem na própria reescritura do texto ou na exposição oral, na medida em que havendo participação dos alunos, o professor pode estar fazendo comentários que permitem perceber qual o saber que o aluno está aprendendo.

Essa classificação refere-se à diversidade de saberes mobilizados em uma situação de transposição, a qual resulta na construção do objeto real de ensino e aprendizagem (conteúdos ensinados e conteúdos efetivamente aprendidos). Esse objeto, enfim ensinado e aprendido, é desse modo, o saber próprio da situação didática. E, portanto, não se trata de mera simplificação do conhecimento.

Por isso, Rafael (2001b: 177-178) aponta para a necessidade de se considerar a aula como uma situação de construção de um objeto de saber, o qual vem a ser o próprio objeto de ensino e aprendizagem. Assim, não se pode considerar que esse objeto seja aquele dado *a priori* pela ciência de referência aprendida nas instâncias científicas.

Levando em consideração o que foi exposto acreditamos que conhecendo os

saberes mobilizados pelos professores e a situação de ensino que envolve a prática de sala de aula, é possível verificar os saberes aos quais os alunos têm acesso e entender o processo de aprendizagem.

2.2. Concepções teóricas acerca da escrita

Pretendemos, neste tópico, refletir, no quadro das concepções de ensino – aprendizagem da língua escrita, sobre algumas concepções acerca de escrita que norteiam a ação docente na orientação da produção escrita e que, conseqüentemente, norteiam o desenvolvimento das habilidades de uso da escrita pelo aprendiz.

Nas duas últimas décadas, travou-se, no domínio da escrita e de sua

Através da desconstrução ideológica de que a escola tem a função primária de ensinar a ler, escrever e calcular para garantir a ascensão social, o velho dogma está sendo ultrapassado e a aquisição da escrita está emergindo de um exame crítico que propõe uma utilidade maior que é a de promover a inserção desses escritores no “mundo do papel”⁷.

Levando em consideração essa concepção atual de escrita, precisamos lembrar de que para o escritor expressar-se com eficácia ele tem de, não apenas promover o entendimento da força ilocucionária, mas também do efeito perlocucionário pretendido. Dessa forma, a preocupação com a compreensão faz o escritor esforçar-se para tornar seu texto legível, transparente, enquanto a preocupação com o efeito leva o escritor a procurar ser atraente, interessante. No entanto, devemos lembrar que o insucesso em uma dessas metas, por parte do escritor, afeta a legibilidade do texto, pois tanto o texto obscuro quanto o desinteressante prejudicam a leitura.

Para atingir o objetivo da legitimidade, nós escritores, fazemos uso de conhecimentos acerca de escrita que vigoram na academia e que aparecem como suporte teórico para o ensino na escola. Esses conhecimentos estão sendo relacionados, neste trabalho, em três categorias: a gramatical, a textual e a sócio-pragmática.

2.2.1. Concepção gramatical de escrita

O conhecimento gramatical de escrita é aquele privilegia a obediência às normas da gramática, que tende a ver a escrita apenas como um produto acabado. Nesta perspectiva, o texto não está relacionado a situações reais de interlocução. O texto está relacionado à mera produção de redação escolar, cuja análise/avaliação está restrita à observação de problemas microestruturais e a reescritura é meramente uma atividade metódica de “passar a limpo”; o que Jesus (2001) denomina de “higienização do texto do

⁷ Termo utilizado por Olson (1997)

aluno”. Neste contexto, a reescrita transforma-se numa espécie de “operação de limpeza”, em que o objetivo principal consiste em eliminar as “impurezas”. Ou seja, o texto é analisado apenas no nível da transgressão às regras de ortografia, concordância e pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido. Segundo a estudiosa, como resultado desta prática de reescrita, temos um texto, quando muito, “lingüisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

Segundo os estudos de Reinaldo (2001), os textos escolares (mais propriamente as redações escolares) têm uma forma que não depende das práticas sociais, tornando-se referência central apenas para a construção da progressão escolar, através de seqüências estereotipadas, das quais a mais conhecida e canônica é a descrição/ narração/ dissertação. Para ela, escrever textos nessa perspectiva restringe-se ao exercício de mostrar que se sabe ortografar e construir frases.

De acordo com Geraldi (1997), o texto deve ser abordado como ponto de partida e de chegada das aulas de língua materna, neste sentido, o autor salienta a importância de se fazer a distinção entre “atividades de produção” de textos e de “redação”. Segundo este autor, enquanto a “redação” é tida como uma atividade em que se escrevem textos para a escola em uma situação artificial e forçada do emprego da língua, a “produção de textos” se configura num processo mais complexo que envolve estratégias lingüístico-discursivas presentes no ato de interlocução intra e/ou extra-escolar.

Desta forma, podemos afirmar que na perspectiva gramatical de escrita, o texto é tratado como algo imutável e independente dos atores sociais, uma vez que é desprovido de qualquer relação com situações de comunicação autênticas. Essa forma de conceber a escrita, como atividade decodificadora e descontextualizada, apesar de ser combatida pela análise feita pelo PNLD⁸, ainda, aparece documentada em alguns livros didáticos de língua portuguesa que, via de regra, têm constituído a única referência para a atuação do

⁸ O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) trata-se de um programa instituído pelo MEC que funciona como um guia que contém resenhas e avaliações do livro didático com o intuito de orientar os professores na escolha da adoção do livro didático.

professor em sala de aula.

No entanto, apesar de esta concepção ainda ser documentada por alguns livros didáticos, no contexto das concepções mais recentes, essa compreensão de escrita não é suficiente para conduzir o aprendiz ao domínio da escrita como prática social, pois a orientação atual relativa ao ensino de língua busca a utilização da escrita fundamentalmente como interação social.

2.2.2. Concepção textual de escrita

O conhecimento textual sobre escrita é orientado pelos estudos da Psicolinguística e da Linguística Textual. Essa perspectiva tende a ver a escrita como um produto dotado de coerência e de coesão, e a correção / avaliação tende a ser realizada focando fenômenos de ordem textual como organização das frases, apoiada em um suposto objetivo do texto.

Nessa concepção textual de escrita, inserem-se os modelos processuais de escrita que têm uma visão componencial que envolvem uma meta e um plano, além de ser um ato de resolução de problemas. Neste caso, a avaliação não leva em consideração a situação comunicativa, mas é uma atividade que busca apenas solucionar problemas no plano da comunicação, pois o importante é que o escritor planeje qual o tipo de leitor para quem ele vai escrever e que efeito ele quer causar nesse leitor. Para isso, o redator deve levar em consideração que esta não é uma atividade simples, não é uma questão de inspiração e que não pode ser realizada através de uma fórmula mágica de pensou-escreveu, como explica Kato (1987: 84).

Nesta perspectiva textual de escrita, podemos inserir o que Bonini (2006) define “escrita como criatividade ⁹”. Segundo o referido autor, esta abordagem preocupa-se mais

⁹ Se quiser saber mais sobre essas concepções de escrita abordada por Bonini ler “Práticas discursivas de ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre escrita” In: Revista Linguagem em (dis)curso. Vol.6 n. 3. set/dez 2006.

com o estilo da produção textual escrita do que com sua forma. A escrita é valorizada como produção criativa de um autor sem outra função social senão atrair ou entreter o leitor. Os textos são avaliados em termos de estilo e conteúdo. Bonini (op.cit) afirma que são comuns expressões avaliativas do tipo: “escrita criativa”, “conteúdo interessante”. No entanto, nos debates sobre letramento, essa abordagem é vista como elitista e incapaz de preparar os aprendizes para as demandas do mundo do trabalho.

Outra abordagem de escrita definida por Bonini (2006), que também pode ser inserida na concepção textual de escrita é a “escrita como processo”. Segundo ele, no final dos anos 70 e início dos 80, os professores de produção textual começaram a mudar seu foco de observação do produto para o processo da escrita, passando a se interessar mais por estágios como o planejamento, esboço e revisão. Dessa forma, aprender a escrever nessa abordagem deve incluir aprender os processos e procedimentos de composição textual que englobem tanto os processos cognitivos que podem ser aprendidos de forma implícita, quanto os processos explícitos de ensino. A avaliação, nesta abordagem, é responsável por observar o processo; no entanto, o processo nesta perspectiva é apenas um meio para aprender a aprimorar os processos envolvidos na produção escrita como forma de melhorar a qualidade do resultado final, e não com um fim em si mesmo.

Um aspecto importante que devemos ressaltar para definirmos a concepção textual de escrita é a perspectiva norteadora de texto. Segundo Koch (1997), o texto objeto de estudo da lingüística Textual, pode ser concebido de maneiras diversas, conforme o autor e a perspectiva teórica que se pretende adotar. Desse modo, desde a origem da Lingüística de Texto até os dias atuais, esse objeto de estudo foi visto de diferentes formas, dependendo, também, das concepções que se tenha de língua e sujeito:

- 1- na concepção de língua como pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, cabendo ao leitor captar essa

- representação mental (perspectiva cognitiva);
- 2- na concepção de língua como código, o texto é visto como um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor (perspectiva estruturalista);
 - 3- na concepção interacional de língua como código, o texto é visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores se constroem e são construídos no texto (perspectiva – sócio interacionista).

Percebe-se nas concepções acima mencionadas, duas abordagens claras em relação ao texto. A primeira é o texto como produto (estrutura acabada), cujos conceitos mais comuns são: unidade lingüística superior a frase, sucessão de combinação de frases e cadeia de pronominalizações ininterruptas.

A segunda é o texto enquanto processo de uma atividade verbal posto em ação em situações concretas de interação social. Nesta acepção, podemos encontrar conceitos de texto, como:

- “Manifestação verbal construída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH, 1997, p.22);
- “Qualquer expressão de um conjunto lingüístico numa atividade de comunicação – no âmbito de um jogo de atuação comunicativa – tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocucionário reconhecível” (SCHMIDT, 1978 apud KOCH, 1997, p. 22).

Como sabemos Beugrand & Dressler () apontaram sete fatores constitutivos da textualidade que fazem parte da competência textual das pessoas e que elas aplicam ao

produzirem seus textos e esperam encontrar nos textos que lêem ou ouvem. São eles: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Esses fatores são relevantes na concepção textual de escrita, principalmente, a coerência e a coesão.

Para Koch (op.cit.), a coerência resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual (responsável pelo sentido). Ou seja, para que um texto seja coerente, ele deve estar inserido dentro de um contexto, de uma situação. Já a coesão é a manifestação lingüística da coerência, construída através de mecanismos gramaticais e lexicais. Segundo Marcuschi (1993), os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais da língua que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos, relações de sentido;

Numa perspectiva psicolingüística, os componentes teóricos para uma boa formação da escrita são: um conhecimento da natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; um conhecimento da natureza da aprendizagem tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita. O principal problema deste modelo é que a escritura do leitor maduro tem componentes apenas metacognitivos que controlam os processos e as ações durante a atividade, desprezando assim, elementos fundamentais como os aspectos sociais.

2.2.3. Concepção sócio-pragmática de escrita

Essa perspectiva reúne contribuições da Lingüística Textual e dos estudos da discursividade e propõe a escrita como um modelo de interlocução entre sujeitos e, por isso, a correção/ avaliação tende a focar fenômenos como a relação entre o dito e o que se esperava dizer para um interlocutor localizado numa determinada situação comunicativa.

Na perspectiva de Meurer e Motta Roth (1997: 14), a linguagem possui, além de sua configuração lingüística, uma dimensão psicológica, vista como uma forma de conhecimento ou uma forma de cognição; e uma dimensão social, que atua proporcionando a interação do indivíduo com o meio ambiente. Assim, podemos afirmar que a compreensão de um texto envolve fenômenos lingüísticos e sóciocognitivos.

O referido autor propõe um modelo de produção levando em consideração que não é possível passar diretamente dos fatos à escrita (ou à fala), isto é, ele considera uma interface mental entre fatos /realidade e a escrita (ou fala) que é mediada por formações ideológicas, interligadas à história do escritor leitor, a discursos institucionais e às práticas sociais onde os textos são inseridos, visto que cada instância tem seus discursos, impregnados de certas ideologias, determinadas maneiras de ver e lidar com a realidade num determinado contexto social.

Nos modelos interacionistas de escrita podemos encontrar estudiosos como Marcuschi (2001) que está preocupado com o processo de produção situado em contextos sócio-historicamente marcados pelos fatos culturais que envolvem fenômenos de fala e escrita. Já os modelos sociointeracionistas avançam buscando o desafio de compreender mais adequadamente a natureza e as conseqüências do letramento enquanto conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações da natureza, mental e lingüístico-discursiva, como também social e político-ideológica. A escrita nessa abordagem significa buscar elementos que descrevam melhor o funcionamento dos materiais escritos no campo sócio-cultural e político, buscando compreender os modos de circulação desses materiais como também as práticas sócio-culturais nas quais estão inseridos.

A concepção sócio-pragmática de escrita define a escrita como um conjunto de processos e não como produto. Segundo Bonini (2006), no final dos anos 80, surgiu uma nova visão de escrita com um conjunto de gêneros moldados pelos contextos onde são produzidos, visão que expande o conceito de escrita e passa a incluir aspectos sociais no

evento de produção textual escrita. Nesta perspectiva, o “bom” texto “é não só o escrito “corretamente” , mas aquele lingüisticamente apropriado aos fins a que se propõe.

Nessa abordagem, o aprendizado da escrita é visto como um processo implícito, que ocorre através da participação em eventos de escrita socialmente situados. Aprender a escrever não significa, apenas, compor ou construir um texto em termos lingüísticos, mas entender as condições de escrita e a finalidade do texto. Essa aprendizagem ocorre através de “simulações” de práticas de letramento presentes em uma determinada comunidade.

A avaliação da produção escrita, numa perspectiva sócio-pragmática que aborda os gêneros dentro do discurso das práticas sociais, tem como objetivo verificar a capacidade do texto de alcançar os objetivos sociais, que só pode ser verificada através dos efeitos que a escrita causa em outras pessoas. Já a reescrita busca “ajustar” pontos relativos ao objetivo do gênero, observando se a situação comunicativa foi contemplada e questões como quem, onde, quando, em que condições, foram explicitadas para o bom entendimento/ função comunicativa do texto.

Não queremos dizer que as outras concepções de escrita explicitadas aqui (gramatical e textual) não são importantes, queremos mostrar que essas concepções se complementam e convergem para a existência de uma formação social que na sociedade se caracteriza um autor/interlocutor ativo que juntamente com outros elementos são constitutivos dos textos a serem produzidos. E no caso do ensino é uma concepção essencial, uma vez que o papel da escola é formar um cidadão letrado que esteja apto para qualquer situação comunicativa.

2.2.3.1. O modelo didático de gênero

No conjunto dos estudos comprometidos com as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da escrita, encontramos a defesa de um modelo didático de gênero Dolz e Pasquier (1996); Schneuwly & Dolz (1997); Bronckart (1998); Rosenblat (2000); entre outros. Tal modelo está calcado na perspectiva de que o real objetivo do ensino de língua materna é aumentar as potencialidades e os recursos lingüísticos do aluno, preparando-o para a compreensão e o uso adequado da língua nas diversas situações. O modelo didático de gênero se baseia em referências teóricas diversas coerentes entre si e que correspondem às reais necessidades dos alunos envolvidos.

A importância da noção de gênero para a construção das capacidades necessárias para as atividades de linguagem é defendida por Schneuwly & Dolz (1997:03), segundo os quais “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”, pois constituem um ponto de comparação que as situam.

Ainda sobre esta questão, estes teóricos postulam que a aprendizagem da escrita se situa no espaço entre as práticas e as atividades de linguagem (orais ou escritas), que por seu caráter genérico, os gêneros são um termo de referência intermediário para a aprendizagem, um mega instrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.

O trabalho norteado pela concepção de gênero é de suma importância, pois por meio de um trabalho enriquecido pela diversidade textual, o aluno perceberá que, para escrever um texto, além de dominar o sentido das palavras e organizá-las umas após as outras, ele deve estar orientado por uma intenção comunicativa. É nesse momento que teoria e prática se tornam interdependentes já que as práticas sociais de linguagem se realizam na diversidade textual a elas inerente. Segundo Rosenblat (2000:186):

É necessário que se trabalhe com a diversidade de gêneros em suas especificidades, desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois não há protótipo de texto que permita generalizações capazes de promover a competência lingüística para as mais variadas situações sociais das quais participamos. Além disso, é necessário que se promova um ensino sistemático e articulado no que diz respeito às intersecções e diferenças entre os gêneros.

Bronckart (1998: 101) afirma que é o conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização que dá ao escritor subsídios para a escolha de um modelo textual no momento da produção. Machado (1999: 106) pondera, entretanto, que os chamados modelos didáticos de gênero (...) têm que ser vistos como uma possibilidade dentre outras, e não como o modelo único e definitivo, devendo eles ser sempre orientados pelos objetivos educacionais que perseguimos.

2.2.3.2. A proposta de Dolz e Pasquier

Uma proposta teórico-metodológica de base sócio-interacionista centrada no modelo de gênero é a defendida por Dolz e Pasquier (1996) em seu decágono para ensinar a escrever. Para estes autores escrever é uma atividade processual que deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade e que deve ser elaborada levando em consideração as situações particulares de comunicação.

Nesse estudo tais teóricos consideram que “produzir um texto é uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada”. Ou seja, não se constitui dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas.

Dolz e Pasquier (op.cit), em seus estudos enumeram algumas das opções atuais em termos de ensino-aprendizagem da composição escrita, contrapondo-as às opções do ensino tradicional. Os dez pontos defendidos pelos autores são:

1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros

textuais.

2. Aprendizagem precoce: produção de textos desde o início da escolaridade.
3. Aprendizagem em espiral.
4. Do complexo para o simples para depois voltar ao complexo
5. Ensino intensivo.
6. Modelo: textos sociais em uso.
7. Atividades de revisão e reescrita.
8. Método indutivo.
9. Regulação interna e externa.
10. Organização do ensino em seqüências didáticas.

Ao sugerir a diversidade textual para o ensino de língua, estes autores defendem a idéia de que é necessário que o aluno tome consciência da sua existência e aprenda a escrever textos não “em geral”, mas em função das situações comunicativas, já que há uma pluralidade de gêneros textuais apresentando, cada um deles, características lingüísticas bem precisas. Ao falar de aprendizagem precoce, propõem-se que a aprendizagem das habilidades que intervêm na atividade de escrever, deve se dar desde os primeiros anos da escolaridade, pois se trata de um processo longo e lento. A aprendizagem em espiral proposta diz respeito ao ensino aprendizagem em todos os níveis escolares da diversidade discursiva, variando em um nível escolar a outro apenas o gênero textual e as dimensões textuais estudadas.

O início do aprendizado por tarefas complexas é outra sugestão destes estudiosos, por acreditarem que o aluno deverá ser exposto, desde o primeiro momento a tarefas complexas, como acontece nas práticas autênticas de comunicação, para, posteriormente, trabalhar atividades específicas em relação às diferentes dimensões dos textos estudados e, logo após, voltar às tarefas complexas. O ensino intensivo sugerido se refere às atividades didáticas que se concentram num núcleo de ação desenvolvidas em tempo determinado que deverão garantir o alcance dos objetivos pela continuidade

dos conteúdos dados. Já ao falar em textos sociais, propõe-se que sejam trazidos para a escola textos que circulam fora dela e que, por isto, representam situações reais de interlocução.

A sugestão de trabalho com as atividades de revisão e reescrita têm sua importância porque estas são vistas como parte integrante da escrita e colocam o aluno, ao mesmo tempo, no papel de autor leitor de seu texto, desenvolvendo um posicionamento mais consciente perante a escrita. Quanto ao método indutivo proposto, objetiva-se com ele, principalmente, conduzir e orientar os alunos para que descubram novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. Paralelamente a esta atividade, indica-se que seja feita a regulamentação externa e interna das produções, que diz respeito à avaliação formativa dos textos produzidos, que deve ser feita primeiramente pelo professor e, posteriormente, este processo converte-se a uma regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual automonitorando-se. Por fim, propõe-se as seqüências didáticas que são delineadas por *“um ensino sistemático que viabiliza aos alunos os instrumentos comunicativos e lingüísticos”* (DOLZ e PASQUIER, 1996) os definem como unidades de trabalho escolar, constituídas por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizados no quadro de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero de texto, tudo isso com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante e coerente para os alunos.

Com essa dez sugestões teórico-metodológicas para o ensino da escrita, acreditamos que se torna viável a realização de atividades de produção escrita em que o aluno desenvolva progressivamente a sua proficiência na elaboração dos mais variados gêneros e tipos textuais que se fizerem necessários aos diversos contextos sociais de sua vida (familiar, profissional, etc.) e, principalmente, quem mostrem ao aluno o objetivo do que estão aprendendo para que se sintam estimulados a escrever sempre e melhor.

Neste sentido, visa-se, em geral, resgatar a diversidade dos gêneros textuais em uso para o interior das salas de aula e promover um ensino da escrita pautado nos processos interlocutivos reais, a partir de seus contextos de produção específicos.

Esta preocupação com os elementos contextuais condicionantes do ato de escrever também faz parte dos critérios para análise das propostas de atividades para a produção de texto do PNLD, como veremos na citação a seguir, extraída do Guia do Livro Didático:

As atividades de produção de texto devem contemplar o uso da escrita, levando em conta o processo de produção; (...) devem estar vinculadas a situações efetivas de interlocução; (...) não devem restringir-se à exploração temática e sim envolver um trabalho com as características dos gêneros. (p.32)

Desse modo podemos compreender que a principal preocupação dos estudos desta área reside no estabelecimento das “condições de produção” adequadas, necessárias ao desenvolvimento dos alunos nas produções escritas que realizam.

A atividade de produção de textos nas escolas, vista por uma ótica sócio-interacionista, deve ser resultado de um arranjo de ações diversas que concorrem para o desenvolvimento da escrita pelos aprendizes. Tais ações pertencem a um projeto pedagógico maior, e vão desde a leitura de coletâneas de gêneros textuais diversos sobre uma temática central (condições de produção), até as atividades de revisão e reescritura.

Dentre as ações e elementos que compõem as condições de produção para a escrita em sala de aula, destacamos a presença dos enunciados, orais ou escritos, elaborados pelos professores os quais exercem a função de direcionadores para a atividade de produção, determinando, geralmente, as escolhas e estratégias que o aluno deverá proceder na realização de sua atividade.

Neste contexto, podemos salientar a importância dos enunciados de orientação a partir do que diz Bronckart (1994, apud Koch, 2002:55) quando afirma que:

...uma ação de linguagem exige do agente uma série de decisões, que ele necessita ter competência para executar. Tais decisões referem-se, em primeiro

lugar, a escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas a constituição dos mundos discursivos, à organização seqüencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos.

No processo de desenvolvimento da escrita por alunos na escola, os enunciados de orientação são justamente os elementos norteadores com relação a esta série de decisões mencionadas pelo teórico como necessária a uma ação de linguagem. Além de expressar as intenções postuladas pelo professor, o enunciado também é capaz de orientar as ações a serem executadas pelo aluno como dissemos anteriormente.

A formulação adequada dessas orientações exige do professor um conhecimento mais sistemático acerca das novas tendências de escrita e, em específico, das noções de texto, tipo e gênero textual que orientam a sua prática.

No interior da orientação para escrita ou reescrita textual, o professor deixa transparecer a concepção de escrita que possui. Desta forma, o aluno é influenciado direta ou indiretamente por esta concepção e, a partir dela, irá delinear sua prática de escrita. Desta constatação concluímos que quanto mais adequada e consistente for a concepção de escrita do professor, maior a chance de o aluno ter uma orientação que contemple tanto as questões referentes à dimensão formal do seu texto, quanto às referentes aos planos semântico-conceitual e pragmático, necessários a toda e qualquer produção escrita.

Sendo assim, além de uma concepção de texto coerente, o professor, em seu enunciado, deverá bordar o tipo e o gênero textual com os quais pretende que os alunos operem. É preciso explicitá-los de forma clara, objetiva e contextualizada, fugindo de generalizações do tipo “Faça um teto sobre...”, que, apesar de serem muito utilizadas como enunciados, são excessivamente pobres, vagas e descontextualizadas lingüística e discursivamente. Neste sentido a noção de gênero textual é especialmente relevante, já que estes estabelecem pautas temáticas e formas típicas de tratamento do tema (...) padrões de estrutura composicional, definem o estilo(...) (Costa Val, 2002: 02) dando ao enunciado as diretrizes necessárias para que se configure enquanto tal.

3. Saberes sobre escrita mobilizados pelas professoras e pelos alunos

Neste capítulo, à luz dos estudos citados, analisaremos os dados coletados durante o processo de reescrita textual. Para tanto, este capítulo foi dividido em dois tópicos: Saberes mobilizados pelos professores na orientação para reescritura, em que apresentaremos, com base nos textos coletados em sala de aula, quais saberes as professoras mobilizam no momento que estão orientando o aluno para reescritura de texto; no segundo tópico, Os saberes mobilizados pelos alunos no processo de reescritura, apontaremos quais saberes são mais recorrentes no texto reescrito pelo aluno.

3.1. Saberes mobilizados pelos professores na orientação para reescritura

Os dados que dispomos nos indicam que PI, ainda, concebem a escrita na perspectiva da gramática tradicional, que associa a escrita a uma concepção de texto pronto e acabado, como mostra o exemplo 1.

EX.1¹⁰¹¹

Como se fosse a primeira vez

O filme como se fosse a primeira vez foi baseada em uma comédia romântica onde os atores Brew Barrymore e Adam Sandler enterpretavam o papel de Lucy e Herry.

Logo no começo do filme Lucy sofreu um grave assidente no dia do aniversário de seu pai.

Lucy sofreu por muito tempo ela também ficou com um problema muito grave. Ela ficou com perda de memória ela não conseguia se lembrar de nada ela

¹⁰ Todos os exemplos foram digitados tal qual foi escrito pelo aluno e corrigido pelas professoras (PI, PII e PIII). As palavras sublinhadas e em negrito são referentes às observações feitas pelas professoras; e as observações escritas foram digitadas entre parênteses e no final do texto.

¹¹ A reprodução de todos os textos originais estão em anexo.

tinha lapsos de memória, gravaram uma fita para ela se lembrar sempre do que acontecia.

Ela conheceu Henry em um bar onde ela costumava sempre ir, ele tentava enprecionar ela sempre, mas ela nem ligava pra ele teve uma vez que ele construiu uma torta onde ela sempre tentava botar o palito e nunca conseguia.

Resumindo toda a história de Lucy e de Henry eles tiveram uma linda filha.

Minha crítica sobre o filme é a seguinte, (?? Desnecessário) o filme ele é muito legal e retratam uma história muito boa de duas pessoas que enfrenta uma duença para ficar juntos...

Atenção:

Melhore seu texto, faça a correção:

-Ortografia

-Concordância

-Coerência

-Adequação ao gênero crítica

Ao observarmos o exemplo 1, percebemos que PI fez uma orientação para reescritura ressaltando os problemas microestruturais como ortografia, concordância, acentuação, o que nos leva a concluir que a concepção de escrita norteadas pela professora no processo de rescrita é a gramatical (ver item 2.2.1 desta dissertação), possivelmente relacionados aos saberes curriculares (análise lingüística do livro didático). Apesar de na reorientação, PI fazer referência a uma concepção textual de escrita através do destaque “coerência”; ao longo do texto não há uma explicação / reorientação de PI para que o aluno reescreva o texto abordando elementos de coerência.

Um fato bastante interessante é o fato de a professora fazer uso do termo gênero (*adequação ao gênero*) provavelmente, PI estava tentando explicar para seu aluno que a estrutura do texto não estava adequada para ao gênero crítica. Neste caso, podemos considerar que houve uma mobilização de saberes inicial; visto que não houve uma explicação de como essa adequação poderia ser realizada, o que nos leva a concluir que o que aconteceu não foi uma mobilização como define Tardif (2003), mas uma inserção/utilização de um termo originário das instâncias científicas.

Procedimento semelhante ocorre no exemplo 2. PI faz as mesmas orientações, possivelmente influenciada por estudos atuais abordados pelo livro didático acerca de gêneros textuais, pois durante a aula houve uma caracterização do gênero crítica (ver anexo). Entretanto, gostaríamos de chamar atenção para a orientação dada pela professora *Faça a correção quanto a...*; o termo "correção" é mais um dado que comprova nossa hipótese de que PI apresenta uma concepção gramatical de escrita que está diretamente relacionada a higienização definido por Jesus (2001), que é feita através de uma correção indicativa como define Serafini (2004:113)

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Levando em consideração que PI nos relatou, durante entrevista, que na sua formação não teve acesso a textos teóricos sobre reescritura, mas havia estudado o livro "Como escrever textos" de Maria Teresa Serafini, podemos dizer que a professora, apesar de não contemplar uma concepção sócio-pragmática de escrita, mobiliza, parcialmente, os saberes disciplinares, possivelmente defasada por falta de uma formação continuada (aspecto que será comentado posteriormente), mas utiliza superficialmente esses respaldos teóricos para nortear sua prática em sala de aula.

Todos os textos corrigidos por PI apresentavam indicações ao longo do texto, além de apresentarem a ei-200(t)-4a- i-200(7)-9(r821(e)-9(n)12(t)-4(a)-9(ç)21(ã)-9(o)23(.)] TJ ET Q

que resolve trabalhar numa ilha de Porto Rico seis meses e conhece Lucy numa cafeteria. O que ele não sabia é que ela tinha sofrido um acidente teve o problema craniano e esquecia tudo no outro dia são lembrava do dia que sofreu o acidente e fazia todos os dias as mesmas coisas. **(Melhore seu texto)**

Hery fica desepcionado e luta pelo seu amor faz de tudo para lembrar dele e namoram, casam tem uma filha e todos ele faz um vídeo para lembrar tudo que eles viveu.

O filme é muito agradável faz agente rir da história que Hery viver fazendo tudo para que Lucy não esqueça dele e emociona-se com o amor tão bonito pena que eles não se lembra dos dias que viver com ele e faz o filme ficar repetitivo.

Melhore seu texto:

-Faça a correção quanto à: concordância, adequação ao gênero crítica

Essa preocupação em apontar problemas microestruturais em detrimento de aspectos textuais e sócio-pragmáticos foi mais recorrente em PI. Já em relação à orientação de PII, os aspectos microestruturais praticamente não são abordados, a reorientação para produção é realizada abordando a concepção textual de escrita e toda avaliação textual foi realizada abordando problemas de coesão e coerência, como podemos observar no exemplo 3.

EX. 3

A gravidez na adolescência
Engravidei sem transar

Kelly, 16 anos, achava que sem penetração não tinha cara de sexo. “Mas ele ejaculava perto e acabei engravidando”, **(quem disse isso?)** conta “Levei um susto fiquei meses sem saber o que fazer e no fim abri o jogo com a minha mãe. Hoje a Gabi, minha filhinha, tem um ano. Adoro ela, claro. Mas também acho que ela podia ter demorado mais uns aninhos para chegar na minha vida”.

Vocês precisam articular melhor as idéias! Colocar os fatos em ordem. Colocar os depoimentos entre aspas mas dizer de quem.

Como pudemos confirmar no exemplo 3, a orientação para reescrita de PII está centrada em uma concepção textual de escrita *Vocês precisam articular melhor as idéias... Colocar os fatos em ordem... colocar os depoimentos entre aspas, mas dizer quem é*. Neste momento, de construir a orientação para reescritura, PII está “iniciando” um processo de mobilização de saberes disciplinares. Podemos afirmar isto porque alguns dos pesquisadores que corroboram com essa abordagem de escrita tais como Koch e Costa Val são estudados durante a graduação do curso de letras e foram citadas por PII em entrevista. Vamos observar o trecho da entrevista que confirma nossa hipótese.

EX. 4 (trecho da entrevista de PII)

PESQ.: Você já leu algum estudo teórico sobre reescritura? Ou foi uma coisa que você ouviu falar?

PROF II.: Não. Teve uma disciplina na universidade que eu paguei como aluna especial do mestrado e que a gente trabalhava justamente a reescritura, essa noção. A macroestrutura, microestrutura...então essa noção foi dada pela Universidade Federal.

PESQ.: Tu não lembra qual era o texto que vocês leram naquela época?

PROF II.: Eu acho que era o texto que era Costa Val, se não me falha a memória era Costa Val e Koch e também tem um texto de Auxiliadora ou Augusta sobre reescritura de textos.

Ao observar o trecho da entrevista confirmamos a hipótese de que os saberes mobilizados por PII consistem em uma concepção textual de escrita, mas que ela adquiriu na universidade que é considerada uma instância científica. Além de confirmarmos essa concepção textual de escrita através dos autores citados pela professora, ela também confirma essa concepção ao descrever sua atividade de reescritura como podemos ver no trecho da entrevista.

EX. 5

PROFII.: Se tem um texto assim um texto com muito problema mesmo eu nomeio e pego o texto que ofereça estes problemas os mais gerais até porque a gente não tem condições de fazer um trabalho do modo como deveria ser feito . Muitas vezes eu levo ao quadro, pego uma estrutura que assim eu vejo que eles...um período que eles não articularam bem de maneira alguma que foge/ por exemplo, no primeiro parágrafo eles dizem que A é A, já no segundo ele diz que A é B então eles negam totalmente o que eles disseram, então eu faço este trabalho [...]
[...] Observo os textos...o primeiro, segundo, terceiro, progrediram em quê, se eles articulam melhor essas idéias, se eles já detêm aquelas primeiras orientações com relação a estruturação do texto, com relação à coerência textual, se eles estão fazendo essa pontezinha com os elementos coesivos.

Entretanto, apesar de considerarmos as terminologias “coerência” e “coesão” terminologias de instância científica norteadora de uma concepção textual de escrita, acreditamos que esse saber foi mobilizado parcialmente, pois PII apenas cita o “problema” mas não se propõe a reescrever junto ao aluno o que torna a atividade de reescritura uma atividade de higienização “passar a limpo” como iremos ver no próximo item.

Devemos deixar claro que a atividade de reescrita contou apenas com as orientações que foram feitas ao longo da produção. Durante a aula de orientação para reescrita, a professora não fez orientações orais como havia dito que realizava durante a entrevista feita por nós. É importante lembrar que as atividades propostas de escrita de PI e PII não levaram em consideração uma situação comunicativa real. A proposta de produção pode ser considerada uma atividade escolar, pois nas comandas de orientação era perceptível que a proposta servia apenas para cumprimento de atividades escolares que serviam para atribuição de notas. No exemplo 6, percebemos o mesmo tipo de orientação.

EX. 6

A gravidez na adolescência Porque os adolescentes engravidam cedo?

As adolescentes de hoje em dia só pensam em namorar, tudo bem isso é bom, mais elas esquecem que elas tem que tomar alguns cuidados.

Preste atenção no depoimento de uma adolescente que já passou por isso:

Nome: Fabiana de Souza

Idade: 20 anos

Por que você engravidou cedo?

Por falta de informação. Pois minha mãe não fala sobre isso comigo.

Como aconteceu?

Eu tinha quinze anos, e comecei a namorar um garoto de 17 anos. No começo era muito amor, carinho, ele era muito bacana. Um dia eu resolvi me entregar para ele. Eu achava que ele me amava.

Depois de um tempo eu comecei a sentir coisas estranhas e não sabia o que era. Falei com a minha mãe e ela me levou ao médico.

O médico disse que eu poderia estar grávida, e era melhor fazer o teste de gravidez. O teste deu positivo. Eu fiquei desesperada, e fui procurar meu namorado.

O que ele fez?

Ele me desprezou, disse que não era o pai, e que esquecesse ele.

Como você ficou?

Eu fiquei muito triste e preocupada, por que eu só tinha 15 anos. Na época eu não trabalhava, como é que eu ia criar um filho.

E sua família?

Ficou arrasada, mais eles me apoiaram.

E a família dele?

Disseram que ele tinha que arcar com as consequências. Mais ele não quis.

No final o que aconteceu?

Eu criei meu filho com a ajuda da minha família.

Vocês podem fazer a entrevista e transformarem em uma reportagem!

Atenção!!! Vocês deveriam tecer comentários e informações sobre a gravidez na adolescência para depois completar.

Como podemos ver, ao fazer a primeira observação “vocês podem fazer a entrevista e transformarem em um reportagem!” PII tenta mostrar aos alunos que houve uma inadequação em relação ao gênero produzido, pois os alunos produziram uma entrevista ao invés de produzirem uma reportagem. Esse equívoco deve ter ocorrido, possivelmente, por falta de entendimento do enunciado proposto na produção; provavelmente ao lerem “primeiramente invente as respostas para as perguntas básicas (o quê, quem, onde, como e por que)” os alunos confundiram o gênero reportagem com entrevista. Essa hipótese foi confirmada posteriormente pela professora em conversa informal. Ela nos falou que o gênero entrevista havia sido trabalhado anteriormente e que durante a aula destinada à reescritura os alunos procuraram-na para que ela pudesse orientá-los melhor. Foi o único texto que recebeu uma orientação oral.

Um aspecto bastante relevante na prática de PII é a busca do que chamamos aqui de “auto-formação”. A professora apesar de não ter continuado sua formação após a conclusão da especialização (ver Quadro II), deixa claro a importância dos saberes acadêmicos para sua formação e tenta buscá-los através de uma auto-formação que se caracteriza pela procura de eventos nas universidades públicas de nossa cidade e pela sua inserção nos programas de Pós-Graduação (mestrado) como aluna especial. A participação da professora nessas atividades pode ser comprovada através da mobilização de saberes advindos de instâncias científicas em sua “fala” durante a entrevista. Como podemos verificar no exemplo 7.

EX. 7

PESQ.: ô professora, como é que você vê a reescritura assim...você acha que ela é um processo isolado? Ela precisa de quê para funcionar... é um processo que faz parte de um processo maior de escrita...como você vê isso tudo, a reescritura?

PROF.: Eu acho todo o resultado de um trabalho feito com a leitura toda a orientação do professor, o professor tem que ser eternamente um mediador o tempo todo ele tem que está dando esse suporte ao aluno, se ele tem dificuldade de elaborar este texto/ digamos um texto argumentativo, se ele tem dificuldade de colocar essa parte introdutória, o professor tem que ter esse suporte [...] o professor muitas vezes joga talvez por que não ta sabendo orientar, quando eu não sei eu busco eu vou atrás eu peço a alguém eu peço suporte à universidade, eu acho que este trabalho de reescritura é o resultado né? Da orientação do professor.

Como pudemos ver no exemplo 7, PII valoriza os saberes que vêm da universidade, no entanto, durante sua explicação acerca da noção de escrita, percebemos uma concepção escolar de escrita. Ao descrever o processo exemplificando com texto dissertativo, faz-nos entender essa forma tipológica como sendo um texto dividido em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão que é uma concepção de escrita escolar.

Outro aspecto relevante da prática de PII é que ela é a única que faz referência aos saberes curriculares relacionado, neste caso, ao programa de vestibular, pois em diversos momentos, em conversas informais, ela se mostrava preocupada com os gêneros mais recorrentes no vestibular. Como podemos comprovar no trecho abaixo.

EX. 8

...o estudo com o gênero ele começa a conhecer exatamente aqueles gêneros que possivelmente serão exigidos no vestibular, num concurso....

No que se refere à concepção de escrita norteada nas orientações para reescrita textual de seus alunos, verificamos que ela faz uso de saberes advindos de diversas instâncias. PIII é a única professora que, durante a avaliação e orientação para reescrita faz uso das três concepções de escrita (gramatical, textual e sócio-pragmática) apresentadas neste trabalho. A professora tenta mobilizar estas concepções destacando,

em todas as produções, problemas microestruturais que estão relacionados à concordância, pontuação e ortografia; mobiliza concepções textuais ao abordar problemas de coesão e coerência no que concerne aos fatores de textualidade; e faz uso da concepção sócio-pragmática ao abordar gêneros textuais e explicitar suas características aos produtores de texto durante a avaliação e orientação para reescritura. Vejamos o exemplo 9 e 10 que comprovam a mobilização dessas concepções de escrita.

EX. 9

Saudade no Aeroporto

No texto Aeroporto, de Carlos Drummond de Andrade, leva leitor a ter várias opiniões entre os personagens, pois **(levantar hipóteses sobre o personagem e a fazer leituras diferentes como:...)** mostra vários modos de leitura.

Quando o autor o escreveu, quiz chamar a nossa atenção ,iniciando pelo título Aeroporto e logo após a primeira frase do texto(viajou meu amigo Pedro). É um texto curioso, ficamos querendo saber como ele termina, começando a ler, vemos **(vemos)** que não é apenas uma viagem é um afeto, um carinho, que cresceu em apenas dois meses e meio de convivência.

O texto tem várias partes interessantes, quando o autor começa a falar de Pedro diz que: “- Pedro conversa de (por) gestos, expressões...sorria para os moradores com ou sem motivo...; seu sorriso foi logo considerado sorriso especial. Apesar da falta de dente”. O autor nos deixa com dúvidas ao falar de Pedro. “Pedro tinha horários especiais, roupas especiais, criados especiais” Quiz (quis) nos revelar que Pedro era mais do que especial e precisava de cuidados especiais. (retirar esta parte sublinhada)

Neste texto os personagens param para refletir o que se passou de bom e de ruim entre os dois, apesar de não ter acontecido nada de ruim entre eles. “Quando pensava em se zangar com Pedro , se sentia desarmado com a sua azul maneira de olhar”.

No final do texto, o autor torna a repetir: “- Viajou meu amigo Pedro”. O autor repeti para mostrar o momento de despedida e da falta que Pedro já esta fazendo por ter apenas um ano de idade.

- De repente o aeroporto ficou vazio”. O personagem estava se sentindo só, por não ter o seu amigo que o alegrava todos os dias.

O autor quiz passar para seus leitores, a importância de uma amizade, que em pouco tempo conseguiu crescer e tornar um sentimento profundo, quiz (quis) também prender a atenção do leitor do início ao fim. (**como? Porquê?**)

Aeroporto é um texto dinâmico e interessante que pode ser lido pelos leitores em geral, tem uma linguagem clara (**que esclarece e nos faz entender o texto**) de esclarecimento e entendimento do texto.

Obs.: No 2º parágrafo falta explicação sobre o porquê do autor querer chamar nossa atenção com o título e a primeira frase do texto.

O 3º parágrafo está confuso: por que o autor nos deixa com dúvidas? Por que ou quais partes interessantes (início do parágrafo)

Seu texto tem algumas coisas positivas em termos de idéias, contudo, está um pouco confuso: idéias desnecessárias ou misturadas. Corrija-o.

EX. 10

Meu pequeno grande amigo

No texto conta-se a história de uma amizade entre duas pessoas, apesar de comentar apenas um nome, no qual é citado o (**retirar parte sublinhada**) de Pedro.

O texto aborda a despedida de ambos no Galeão no qual (**onde?**) ele (**quem?**) conta o que aprendeu enquanto Pedro ficou hospedado em sua casa, durante dois meses e meio, falou (**quem?**) do seu belo sorriso que conquistava a todos os moradores, falou da maneira na (**pela**) qual, ele se alimentava, os cuidados especiais que Pedro tinha, mas sempre admitia que sua presença compensaria qualquer sacrifício.

Tiveram (**quem?**) que acostuma(r)-se com seus horários, deixaram de lado seus costumes por causa que (**porque**) podia vir a incomodar as maneiras de Pedro. A casa já não seria a mesma, depois de toda mudança que ocorreu falava do costume que Pedro tinha, de tudo o que via, queria colocar na boca mas também ninguém via malícia em seus atos, somente em olhar para seus olhos azuis e seu belo sorriso, e ainda comentava que a cor dos seus olhos afastava qualquer suspeita de acusação sobre seus atos.

Ainda comentava que no momento que queria irritar-se com Pedro, bastava olhar para seus olhos e desarmava-se, e dizia que a amizade de ambos, com todas essas turbulências valia apenas, no trecho em que comentava “e

até que a nossa amizade lhes conferia caráter necessário, de prova; ou gratuito, de poesia e jogo”.

E assim seu amigo Pedro viajou e sentiu (quem?) a falta de um amigo de 1 ano de idade o fazia.

Na minha opinião esse texto só apresenta pontos positivos, numa linguagem clara e sem muitos rodeios, ele fala da amizade que se construiu no tempo em que Pedro ficou em sua casa, aprendendo a conviver com seus costumes, e que não havia defeitos nenhum no seu amigo Pedro. e ainda comentava o que um amigo de 1 ano o fazia falta já que era (?) vivido e puído.

Porque ao mesmo tempo que ele queria irritar-se com Pedro, os atos dele, fazia-o voltar atrás, por isso percebi que não existe pontos negativos. **(quem não tem pontos negativos? Pedro? O texto?)**

Obs.: Não são dois textos separados: resumo e opinião. Refaça o texto incluindo a 2ª na 1ª parte e opine sobre o texto, seu conteúdo.

Observando as orientações feitas por PIII ao longo do texto podemos ver apontamentos de ordem microestrutural, tais como correções ortográficas *quis* (exemplo 9), pontuação e concordância. Podemos encontrar também apontamentos de ordem textual, ligados a coerência e coesão textual *quem não tem pontos negativos? Pedro? O texto?* (exemplo 10); além de uma preocupação na adequação ao gênero *Não são dois textos separados: resumo e opinião. Refaça o texto incluindo a 2ª na 1ª parte e opine sobre o texto, seu conteúdo* que mostra uma concepção sócio-pragmática de escrita.

Podemos afirmar que PIII tenta mobilizar saberes disciplinares, pois ela faz uso de nomenclaturas relativas ao gênero e explica quais são as inadequações encontradas na produção tais como os problemas relativos à coerência textual que vimos ao final do texto *quem não tem pontos negativos? Pedro? O texto?* Além de ajudar os alunos a solucionar os problemas de produção ligados a microestrutura (ortografia, pontuação) que são destacados ao longo do texto. Outro aspecto que confirma a mobilização de saberes disciplinares por parte de PIII é durante a entrevista; vejamos a resposta da professora quando perguntamos acerca da importância do ensino de escrita na atualidade.

EX. 11

PROFIII.: Tem toda importância do mundo aí isso é bem abrangente porque vivemos em uma sociedade **letrada** e é esse argumento que eu uso junto aos alunos é esse que vivemos em uma sociedade letrada e necessariamente a escola é **obrigação dela, o papel de ensinar a escrever**.

PESQ.: Cabe a ela essa função?

PROFIII.: Eu acho que é especialmente a ela.

Podemos perceber nesse trecho que a professora mobiliza saberes disciplinares ao utilizar o termo “letrada” possivelmente norteada pelos saberes adquiridos na Pós-Graduação ao estudar textos como Ângela Kleiman, Roxane Rojo, Stela Bortoni, Inês Signorini, Jacob Mey, entre outros. Acreditamos que ao afirmar que é papel da escola ensinar a escrever, PIII também está fazendo uso dos saberes disciplinares, uma vez que esse discurso corrobora com a concepção de Mey (2001) quando afirma que *a escola fornece o aparato necessário para lidar de modo eficiente com esse capital cultural, que inclui sua reprodução e acumulação* (p. 91). O referido pesquisador afirma, ainda, que o Letramento, além de ser o “bilhete de admissão” às formas superiores de vida societal, passa a ser considerado a manifestação de um padrão de qualificação aplicado a toda sociedade, e um critério do qual depende crucialmente o compromisso com as funções sociais públicas ou não.

Vale ressaltar que PIII é a professora que mais se aproxima do modelo proposto por Dolz e Pasquier (1996) explicitado aqui neste trabalho no tópico 2.2.3.2.. Ela afirmou, em entrevista, que trabalha com seqüências didáticas teoria que ela viu durante o curso de Pós-graduação tendo por base os estudos realizados por Schneuwly e Dolz (1997).

Um aspecto interessante diz respeito aos saberes curriculares. Apesar de a professora nos confirmar que não havia livro adotado para o 3º ano do ensino médio, acreditamos que o planejamento dela era realizado através de pesquisas feitas em livros

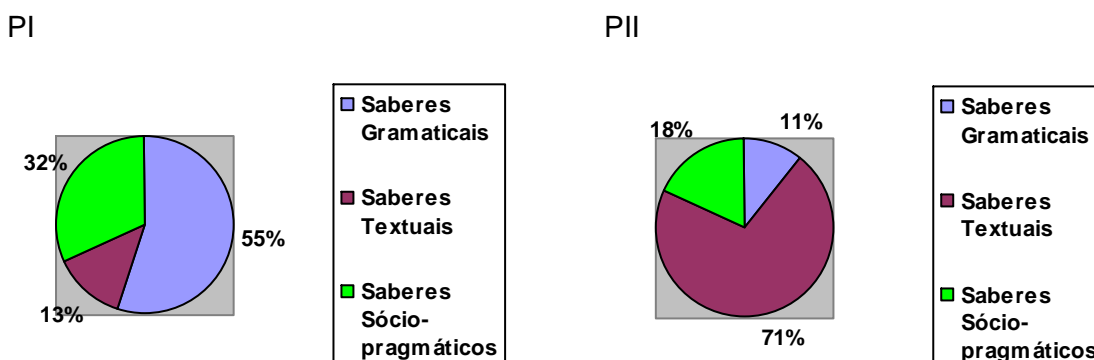
do terceiro ano do ensino médio o que, possivelmente, determinava a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala.

É importante informar que PIII destacou-se ao mobilizar os saberes experienciais, uma vez que ela tentou reescrever junto com o aluno, ela tentou solucionar os problemas coletivamente aceitando as sugestões dos alunos para estabelecer coerência, solucionar problemas microestruturais e atender à situação comunicativa proposta.

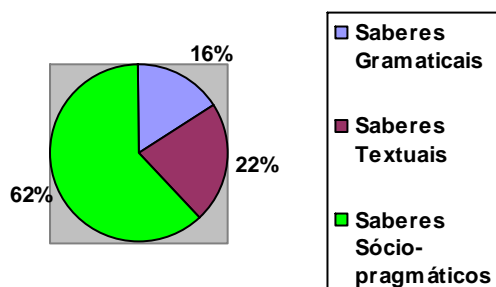
Vale salientar que durante a aula destinada à orientação para reescritura, PIII complementou as orientações feitas no decorrer das produções dos alunos com orientações orais que eram feitas abordando problemas gerais (presentes na maioria dos textos), e específicos à medida que os alunos faziam perguntas do próprio texto. Acreditamos que esta prática de tentar solucionar problemas coletivamente é interessante, porque este “debate” oral leva os alunos a perceberem problemas recorrentes no próprio texto e que a professora não havia orientado a reescrever quando fez as orientações escritas.

Ao longo deste tópico de análise fizemos uma discussão acerca dos saberes sobre escrita mobilizados pelas professoras. Na tentativa de melhor visualizar a mobilização dos saberes gramaticais, textuais e sócio-pragmáticos dessas professoras, apresentamos um gráfico com os resultados da análise referente a este tópico.

GRÁFICO 1: SABERES SOBRE ESCRITA MOBILIZADOS PELAS PROFESSORAS NA ORIENTAÇÃO PARA REESCRITA



PIII



Ao observar os gráficos referentes às professoras, podemos perceber que PI é a que mais trabalha a escrita norteada pela concepção gramatical de escrita, ao passo que ao analisarmos as observações feitas por PII iremos confirmar que esta não se preocupa em apontar problemas de ordem gramatical. Toda a orientação dada por esta professora está centrada na organização de idéias do texto (concepção textual de escrita) e na adequação ao gênero como podemos ver nas orientações dadas no exemplo 3 deste tópico de análise. Percebermos, também, mesmo que parcialmente, a mobilização de saberes sócio-pragmáticos por todas as professoras, pois em todos os exemplos podemos confirmar uma preocupação com a mo que pa578(n)12(o)-aêmebemopr-374(p)-9(s)-9(xt)

Acreditamos que a formação continuada seja um fator essencial para o melhor desempenho de professores em sala de aula. Pesquisa recente realizada pelo INEP vem confirmar essa concepção, pois segundo esta pesquisa, a proficiência média dos alunos por série e disciplina tende a ser mais elevada de acordo com a formação continuada dos docentes. Vejamos a tabela divulgada pelo INEP que confirma essas afirmações.

QUADRO III: Proficiência média dos alunos por série e disciplina, segundo cursos de pós-graduação e formação continuada dos docentes-Saeb/2001¹². (Fonte: INEP¹³ [2003: 40]).

Capacitação	Disciplina					
	Língua Portuguesa / Série			Matemática / Série		
	4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM	4ª - EF	8ª - EF	3ª - EM
Sem pós-graduação	158,42	233,80	266,08	181,43	252,27	260,72
Extensão	171,69	245,83	275,64	190,43	269,72	277,31
Aperfeiçoamento	173,14	243,33	274,37	188,01	259,28	268,94
Especialização	170,88	238,49	275,35	190,90	257,98	267,11
Mestrado	180,05	262,74	299,59	187,75	261,81	282,08
Doutorado	178,94	281,43	308,19	176,75	-	355,25
Sem atividade de formação continuada nos últimos dois anos ¹⁴	161,50	235,81	264,71	172,17	247,40	261,49
Com atividade de formação continuada nos últimos dois anos	165,52	237,45	271,71	177,35	253,21	265,14

Ao observar a tabela, podemos concluir que, apesar de a média de proficiência, ainda ser considerada baixa, vale a pena estudar com professores que estudam, pois comparando-se a proficiência dos alunos que têm aula com professores sem pós-

¹² A proficiência é mensurada a partir de expectativas de desempenho nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (para a 4ª série 200 pontos, para a 8ª 300 pontos, e para o 3º ano 350 pontos).

¹³ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – é responsável pela divulgação dos dados educacionais da educação Básica e Superior. SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica implantado em 1990, é coordenado pelo INEP. A análise dos resultados do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas.

¹⁴ O termo formação continuada tem o significado diferente do utilizado neste trabalho. Na tabela formação continuada refere-se a semana de capacitação promovida pelas escolas da rede privada e particular.

graduação com aqueles que a têm, o resultado é melhor, em especial *stricto sensu*. Provavelmente, este efeito benéfico funda-se no fato de que, na pós-graduação, os cursistas são levados a estudarem de modo mais adequado: além de aulas, lêem sistematicamente, produzem textos e elaboram uma monografia que, muitas vezes, é defendida em banca. Esta condição é ainda mais aprimorada no mestrado ou doutorado. Acreditamos que os professores formados, ao voltarem para sala de aula, não dão mais a “mesma aula”, de estilo tão instrucionista e reprodutivo. Os professores com formação continuada tendem a mobilizar saberes aprendidos durante o processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Os saberes mobilizados pelos alunos no processo de reescritura

A aquisição do saber é um processo de articulação entre as ciências e a prática docente que se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. Analisando as orientações dadas pelas professoras acerca das produções dos alunos é possível detectar muitos desses saberes que vêm de instâncias diversas, mas que são mobilizados a fim de exercer o papel de ensinar. Para isso o professor faz uso de diversos saberes, disciplinares, curriculares e experienciais; que como vimos, na parte teórica desse trabalho, são mobilizados e aprimorados para criar o conhecimento.

Em relação aos saberes disciplinares Tardif (2002: 41) afirma que os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática de profissão, mas não provêm dela. Entre os professores essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a à pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários.

Analisando as produções reescritas pelos alunos que foram orientadas por PI, PII e PIII, pudemos perceber, como já era esperado, que a “maneira” como a reescrita foi

orientada influenciou, consideravelmente, na reescrita dos textos dos alunos. Observando a reescrita do texto relativo ao exemplo I e II, podemos verificar que os alunos, de modo geral, fizeram uma atividade de higienização denominada por nós de “passar a limpo”. Percebemos que essa “higienização” não é feita de maneira satisfatória, pois palavras destacadas no exemplo I como “assidente” é trocada por “acidênte” que mostra a permanência da inadequação ortográfica, pois a palavra continua com a grafia errada. Como podemos ver no texto reescrito referente ao exemplo 1.

Como se fosse a primeira vez

O filme como se fosse a primeira vez foi baseado em uma comédia romântica onde os autores breu Barry More e Adam Sandler interpretavam o papel de LucYye Herry.

No começo do filme Lucy sofreu um grave acidênte dia do aniversario do seu pai, da aquele dia em diante começou seu sofrimento por muito tempo ela teve falha na memória não conseguia se lembrar mais de nada tinha lapsos.

Logo quando ela começou a ter esses problemas começarão a gravar uma fita de vídeo para lembrase do que sempre acontecia.

Lucy era uma garota muito simples e muito bonita. Em um dia de chuva lucy, foi para uma lanchonete, quando entrou um cara e se apaixonou foi amor a primeira vista.

Depois de um bom tempo, ela conheceu o Henry, só que ele queria a enprecionar ela de qualquer jeito, ele sempre ligava. Teve uma vez que para inprecionar ela montou um sanduichi de palitos. Resumindo toda a historia de lucy e de hery eles tiveram uma linda filha e viverão felizes para sempre.

Outro dado interessante é a solução do aluno para os destaques relativos ao pronome pessoal “ela” (ver reescrita do exemplo 1); repetido ao longo do texto. Como PI faz apenas os apontamentos, mas não diz o porquê da inadequação; o aluno busca melhorar tentando refazer os parágrafos, mas a reescritura é feita trocando o “ela” por “Lucy” o que não soluciona o problema. O texto continua apresentando problemas coesivos.

Ao compararmos a reescritura à primeira versão, iremos perceber que aspectos da estrutura do gênero foram desconsiderados pelo aluno, pois na primeira versão, o aluno inicia o último parágrafo assim “minha critica sobre o filme...” provavelmente este parágrafo estava destinado à crítica (elemento constituinte do gênero em questão), mas como a professora destacou parte do parágrafo afirmando ser desnecessário (ver exemplo 1), e não explicou o que deveria ser feito para melhorar, o aluno simplesmente desconsiderou todo o parágrafo, eliminando o aspecto sócio-pragmático da produção. O que resulta desta rescrita é um texto que atendeu, parcialmente, aos problemas microestruturais previamente apontados pela professora, resultado foi uma mobilização de saberes escolares por parte dos alunos.

Nas demais reescrituras realizadas pelos alunos de PI ocorre a mesma prática. O aluno “passa a limpo” os problemas apontados por PI e mantém problemas microestruturais que não foram apontados previamente. Em alguns casos o aluno tenta fazer modificações por conta própria, provavelmente, por que mesmo a professora não tendo apontado na versão inicial o aluno percebe que o trecho merece ser refeito, mas não obtém sucesso como podemos confirmar no texto reescrito referente ao exemplo 2.

Crítica: Como se fosse a primeira vez

O filme é uma comédia romântica que com dois famosos Drew Barrmore (Lucy) e Adam Sandler (Hery) . o filme mostra um biólogo Hery que resolve trabalhar numa ilha do Porto Rico por seis meses e conhece Lucy numa cafeteria. O que ele não sabia é que ela tinha sofrido um acidente teve o problema craniano e esquecia tudo no outro dia só lembrava do dia em que sofreu o acidente fazendo as mesmas coisas.

Hery não desistiu e lutou pelo seu amor fazia de tudo para ela se lembrava-se dele no outro dia e assim eles namoram e casaram-se tendo uma filha e todos os dias eles via um vídeo para se lembrar desses momentos que vivia.

O filme é muito agradável faz nós rimos da historia que acontecia com Hery que fazia de tudo para que Lucy não esqueça dele e emociona-se com o amor tão

bonito mas que fica chato que Lucy esqueça tudo no outro dia fazendo o filme ficar chato.

Neste caso, o aluno-autor ao receber o texto contendo as orientações feitas pela professora percebe que a utilização do termo “agente” está inadequado no texto (ver exemplo 2) e faz a troca, mas esta troca faz com que o trecho permaneça inadequado. Um aspecto muito interessante é a tentativa de mobilização sócio-pragmática, pois o autor tenta manter o posicionamento crítico que, como sabemos, é parte integrante deste gênero.

Trecho da 1ª versão: “O filme é muito agradável faz agente rir da história...”

Trecho reescrito: “O filme é muito agradável faz nós rimos da história...”

Apesar de nosso trabalho não ter o propósito de criticar e/ou elogiar a prática e a formação das professoras, acreditamos que o resultado de um processo de reescrita norteado por uma concepção gramatical de escrita se deve ao fato de PI não participar de uma formação continuada como consideramos no item 3.1. e como podemos constatar no quadro II referente a formação das professoras. No caso de PI outro aspecto deve ser considerado: o fato de ela nunca ter realizado uma atividade de reescrita; confirmada nessa passagem da entrevista.

PESQ.:No processo de orientação para produção de texto você costuma sempre sugerir a reescrita para seus alunos?

PROF I.: Não. Foi a primeira vez que eu sugeri a reescritura. Isso pra mim foi uma coisa nova. É tanto que eu fiquei até sem saber também como é que eu ia pedir que ele reescrevesse e a orientação que eu ia dar para que ele modificasse o texto dele, né? Eu senti até dificuldade, eu fiquei até perdida porque eu pensei, meu Deus, será que quando ele for produzir ele vai saber fazer a correção ou ele vai se preocupar em modificar todo o texto? É tanto que eu disse pra eles você não vai modificar seu texto, você vai fazer algumas correções assim de coerência, de regência, de concordância/ trabalhar mais na observação da coerência de um parágrafo...na conclusão...

Ao observarmos os textos reescritos pelos alunos de PII, encontramos um quadro interessante; como a professora não fez referência aos problemas de microestrutura, os

alunos não tiveram preocupação em abordar problemas de ortografia, concordância e pontuação como podemos perceber analisando a reescrita referente ao exemplo 3 do tópico 3.1.

Gravidez na adolescência

Os jovens cada vez mais cedo engravidando

Hoje em dia o que nos mais vemos é os adolescente se perdendo mais cedo e envez de usarem preservativos eles fazem sem proteção nenhuma o que acaba causando a gravidez precoce a gravidez na adolescência.

Kelly, 16 anos, achava que sem penetração não tinha cara de sexu “Mas ele ejaculou perto e acabei engravidando”, conta. “levei um susto, fiquei meses sem saber o que fazer e no fim abri o jogo com a minha mãe. Hoje a Gabi, minha filhinha, tem um ano.

Adoro ela claro. Mas também acho que ela podia ter demorado mais uns aninhos para chegar na minha vida.

Além de observarmos problemas microestruturais na reescrita tais como *cedu*, *engravidando* e *precosse*, podemos perceber, apesar da tentativa de PII em mobilizar saberes científicos ao se basear numa concepção textual de escrita, que suas orientações não foram suficientes para orientar a reescrita dos alunos, pois podemos afirmar que a reescrita foi realizada numa perspectiva escolar de obtenção de nota ou cumprimento de atividades. A tentativa em atender a uma concepção textual de escrita ocorre na reescrita do texto referente ao exemplo 5; a única reescrita orientada, individualmente pela professora que tinha a preocupação em atender à orientação da professora de escrever uma reportagem ao invés de uma entrevista. Vejamos como ficou o texto reescrito:

A gravidez na adolescência

As adolescentes estão engravidando cada vez mais cedo.

As adolescentes engravidam cedo, por falta de conhecimentos, pois a maioria dos pais não falam muito do assunto, e por esse motivo elas ficam inespicientes.

Os pais muitas vezes preferem não falar do assunto, pensando que se eles não tocarem no assunto irá ser bem melhor. Mas eles estão enganados, pois os jovens precisam saber o que acontece, pois muitas vezes por falta de experiência as meninas acabam grávidas.

As vezes acontece delas perderem o filho, algumas acabam criando as crianças sozinhas. E outros deixam seus filhos em qualquer lugar.

As adolescentes acham que gravidez é brincadeira, mas é uma coisa muito séria. Pois é uma vida e não devemos, brincar com ela.	Ame o seu próximo como a si mesmo. Pois assim serás feliz.
--	--

Se todos os jovens tivessem consciência da gravidade desse assunto, talvez seria mais fácil impedir deles fazerem essas loucuras.

Ter um filho é ter uma responsabilidade, e não uma brincadeira. Elas pensam que a criança é igual as bonecas que eles brincam quando são crianças.

Ao observarmos a reescritura, percebemos uma mobilização parcial de saberes sócio-pragmáticos. Uma vez que em todas as produções os autores procuraram adequar o texto ao gênero proposto; como podemos perceber através do exemplo acima, através da utilização do título e do lide características do gênero reportagem.

No que se refere aos textos reescritos pelos alunos de PIII, observamos que todos os alunos-autores tentaram reescrever o texto norteados pelas orientações dadas pela professora. Os alunos, em sua grande maioria, conseguiram atender às orientações referentes às questões microestruturais, textuais e sócio-pragmáticas, pois realizaram “correções” ortográficas apontadas por PIII no decorrer do texto. Os alunos tentaram estabelecer uma relação de encadeamento lógico que, segundo a própria professora, o leitor necessita, pois “ao ler a resenha de vocês o leitor não vai estar ao lado de vocês para tirar dúvidas com vocês... a gente precisa escrever de uma maneira coerente para que o leitor entenda”. Já no que se refere a uma perspectiva sócio-pragmática, os alunos conseguiram inserir a crítica dentro do texto (problema encontrado em muitos textos, pois alguns alunos fizeram a crítica como se fosse um texto separado), conceberam a estrutura tipológica do gênero crítica. Observemos a reescrita dos textos referentes aos exemplos 9 e 10.

Saudades no aeroporto

O texto Aeroporto, de Carlos Drummond de Andrade, leva o leitor a compreendê-lo de várias maneiras, pois é uma crônica, que fala numa viagem de um amigo muito especial chamado Pedro, que em apenas dois meses e meio conseguiu transformar a vida de todos com seu olhar inocente e seu sorriso encantador. Pedro era muito especial.

Quando começamos a ler o texto, não podemos dizer: quem é Pedro, pois, por sua maneira de agir, pensamos que poderia ser um animal, um senhor de idade ou até mesmo uma criança.

O texto tem várias partes interessantes, quando o autor começa a falar de Pedro diz que Pedro “- Pedro conversa por gestos, expressões... , sorria para os moradores com ou sem motivo..., apesar da falta de dente.”

No final do texto, o autor torna a repetir a mesma frase que iniciou o texto: “- Viajou meu amigo Pedro”. O autor repeti para mostrar o momento de despedida e a falta que Pedro já está fazendo Poe ter apenas um ano de idade.

“- de repente o aeroporto ficou vazio”. O personagem está se sentindo só, por já não ter o seu amigo que o alegrava todos os dias.

O autor quis passar para seus leitores, a importância de uma amizade e que a amizade não tem idade e que em pouco tempo conseguiu crescer e tornar um sentimento profundo.

“Aeroporto”é um texto dinâmico e interessante que pode ser lido pelos leitores em geral, e tem uma linguagem clara.

Reescritura do exemplo 10

Meu pequeno grande amigo

No texto Aeroporto, de Carlos Drummond, conta-se a história de uma grande amizade entre duas pessoas, apesar de comentar apenas um nome, o de Pedro.

O texto aborda a despedida de ambos, no Galeão no Rio de Janeiro, relata o que aprendeu enquanto Pedro ficou hospedado em sua casa, durante dois meses e meio, comenta do belo sorriso de Pedro pelo qual conquistava a todos ao seu redor.

Nesse texto, encontramos apenas pontos positivos, com uma linguagem clara e objetiva, comentando o que uma amizade pode fazer ao longo do conhecimento.

Comentava dos cuidados especiais que tinha com Pedro, horários especiais, e que tiveram de deixar seus costumes para não incomodar o sono de Pedro, a casa já não seria a mesma, depois de tanta mudança que ocorreu na casa.

Mesmo quando queria irritar-se com Pedro, bastava olhar para seus olhos e desarmava-se, ninguém via malícia em seus atos, e tudo que Pedro via, queria colocar na boca, e ainda comentava que a cor dos seus olhos afastava qualquer suspeita de acusação.

Apesar de descobrirmos a idade de Pedro só no final da história, é bastante interessante a curiosidade que temos em descobrir a idade de Pedro, pelos cuidados poderíamos suspeitar de um idoso ou uma criança, já que é uma criança de apenas um ano de idade, ficamos a duvidar o que tanto muda na amizade de pessoas com idades diferentes.

Acreditamos que a mobilização de saberes diferenciada dos alunos de PIII é resultado de uma tentativa de mobilização de saberes experienciais por parte da professora ao tentar reescrever junto com os alunos; e de uma formação continuada como podemos constatar que esta realizou através do quadro II.

Outro fato que merece ser ressaltado, é que através da observação das aulas, analisando a maneira como a proposta de produção foi trabalhada em sala, percebemos que essa proposta segue uma seqüência lógica e encadeada, muito próxima da proposta de Dolz e Pasquier (1996). Além de ser trabalhada sem interrupção (como dissemos anteriormente a professora destinava as aulas de língua portuguesa da semana inteira para produção) o que nos leva a concluir que PIII entende a escrita como um processo.

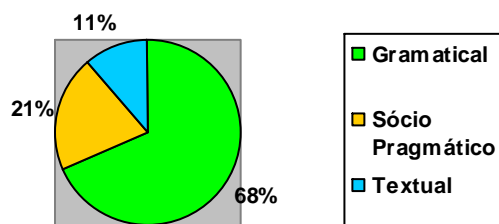
Vale ressaltar que as orientações dadas por PIII aos seus alunos foram feitas através de comentários feitos ao longo da produção e ao final de cada texto (como podemos ver no anexo IV) como também, oralmente na aula de orientação para reescrita como podemos confirmar nas transcrições de aulas encontradas no anexo deste trabalho. Esta prática deve ter contribuído para que os alunos tivessem contribuições das três concepções de escrita.

Ao longo deste tópico de análise fizemos uma discussão acerca dos saberes sobre escrita mobilizados pelos alunos durante o processo de reescritura. Na tentativa de melhor visualizar a mobilização dos saberes gramaticais, textuais e sócio-pragmáticos

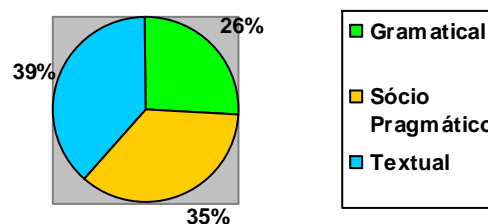
dos alunos, apresentamos um gráfico com os resultados da análise referente a este tópico.

GRÁFICO 2: SABERES SOBRE ESCRITA MOBILIZADOS PELOS ALUNOS NO PROCESSO DE REESCRITA

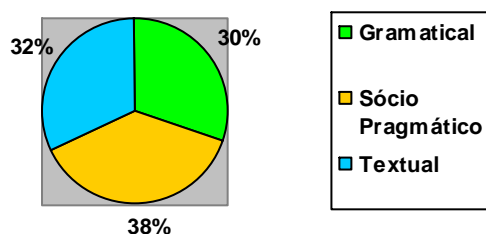
Alunos de PI



Alunos de PII



Alunos de PIII



Como podemos ver, os saberes gramaticais sobre escrita são mais mobilizados pelos alunos de PI. Isto se deve a uma orientação voltada a uma perspectiva escolar de escrita como vimos no tópico 3.1 deste trabalho. A concepção textual de escrita foi mais mobilizada pelos alunos de PIII. Apesar de esta concepção de escrita ter sido mais abordada nas observações de PII, acreditamos que o fato de a professora não ter explicitado melhor os problemas de ordem textual fez com que os alunos dela optassem por tentar consertar os problemas voltados para adequação ao gênero. Vale salientar que os problemas microestruturais praticamente não foram abordados por PII o que contribuiu para que a reescrita de seus alunos continuasse com muitos problemas de microestrutura como ortografia, pontuação e concordância.

No que diz respeito à concepção sócio-pragmática¹⁵, percebemos que ela foi mais contemplada pelos alunos de PIII, uma vez que todas as reescrituras buscaram está adequada ao gênero proposto na orientação. Percebemos também que os alunos de PIII são os que mais mobilizam, com “equilíbrio”, as concepções gramatical, textual e sócio-pragmática de escrita. Acreditamos que essa mobilização ocorre desta forma devido a orientação dada por PIII que é resultado de uma formação continuada por parte de PIII. Partimos da hipótese de que se o professor tem uma formação adequada ele tende a orientar melhor seus alunos no processo de escrita.

¹⁵ Estamos considerando aqui como concepção sócio-pragmática de escrita a adequação ao gênero.

CONCLUSÃO

Como afirmamos na Introdução, este trabalho teve origem na necessidade de pesquisar sobre o processo de escrita, verificando quais saberes são mobilizados pelos professores no processo de reescritura e quais saberes predominam na reescrita do aluno em sua versão final. Para realizar esta pesquisa, observamos aulas, realizamos entrevistas e coletamos dados (textos, reescrituras, material utilizado nas aulas) de três professoras (PI, PII e PIII) que, na época ministravam aulas de língua portuguesa em escolas três escolas públicas de Campina Grande em turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio.

Cientes de que as professoras, ao orientarem a reescritura de seus alunos, mobilizam saberes diversos sobre escrita, e que estes vão influenciar diretamente na reescritura do aluno, percebemos que essa mobilização se dava em torno de três concepções de escrita: a concepção gramatical de escrita, a concepção textual de escrita e a concepção sócio-pragmática de escrita.

Os resultados desta pesquisa confirmaram a hipótese inicial de que durante o processo de produção as professoras mobilizam saberes sobre escrita. Como prova disto, constatamos que todas as professoras envolvidas na pesquisa mobilizavam os três “tipos” de saberes sobre escrita, mas que a mobilização de determinado saber variava de acordo com a formação da professora e que, conseqüentemente, a mobilização dos saberes por parte do professor influenciava a reescritura dos alunos.

Nossa pesquisa mostrou que a maior incidência da concepção gramatical de escrita ocorreu nas orientações dadas por PI. Isso influenciou a reescritura dos seus alunos que privilegiaram essa concepção de escrita. Ao analisarmos as reescritas dos alunos de PI observamos que estes alunos não fazem ajustes textuais. Acreditamos que essa preocupação com aspectos gramaticais de escrita está relacionada à formação de PI como podemos observar nos quadros 1 e 2 (pág. 17) desta pesquisa. Como podemos

ver PI não participa de uma formação continuada o que, provavelmente, “interfere” de forma negativa, uma vez que as outras concepções: textual e sócio-pragmática de escrita deixam de ser contempladas nas orientações feitas por ela.

A maior incidência de concepções textuais de escrita ocorreu nos comentários de PII. Esta professora, praticamente, não abordou aspectos gramaticais. No entanto, apesar de a professora fazer sua orientação voltada para aspectos textuais de escrita, a reescrita de seus alunos, em sua grande maioria, não conseguiu solucionar os problemas expostos por PII. Apenas PIII conseguiu estabelecer um equilíbrio (ver gráfico I e II) na mobilização de saberes tanto por parte da professora como por parte dos alunos. Acreditamos que isso aconteceu porque PIII é a única que apresenta uma formação continuada. Essa formação se comprova através de algumas atitudes diferenciadas da professora, tais como: reescrever junto com o aluno, complementar a orientação através de orientações orais além de estabelecer uma seqüência didática de atividades relacionadas ao processo de escrita.

Nossa análise mostrou também que as três professoras mobilizaram saberes, mesmo que com parcimônia, sócio-pragmáticos de escrita quando preocupavam-se em mostrar ao seus alunos a necessidade de adequação ao gênero proposto. Na segunda versão (reescritura) todos os alunos envolvidos tentaram adequar seu texto ao gênero da situação comunicativa proposta.

Não queremos, aqui, apontar nenhum desses saberes sobre escrita como mais importante ou irrelevante. Acreditamos que estes saberes sobre escrita se complementam com o objetivo de buscar a inteligibilidade da língua no processo de aprendizagem da escrita. No entanto, pesquisas como esta apontam para a necessidade de que os professores busquem uma formação contínua, uma vez que essa formação continuada é uma maneira dos professores estarem atualizados no sentido de entenderem e orientarem melhor o processo de escrita.

Se são os professores responsáveis pela formação do aluno, eles devem ser orientados para reflexão sobre a língua. Por isso, nossa proposta é que esse trabalho estimule o desenvolvimento de outras pesquisas, principalmente as que envolvem a questão da formação de professores e saberes relacionados a questão da aquisição da escrita.

Para concluir, sugerimos como futuras pesquisas a análise de perspectivas teóricas para o ensino de língua em cursos de formação de professores e uma pesquisa-ação juntos aos estágios supervisionados, para propor uma alternativa de reflexão sobre o processo de escrita.

Encerro essa dissertação, citando uma passagem do PCN+ quando destaca que “(...) o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCN +, 2002: 55). Portanto, devemos, enquanto professores, buscar a formação contínua, visto que esta formação viabiliza a orientação adequada para a produção e a formação crítica do aluno.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Magda. *Como escrever teses e monografias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- ANDRË, Maria Eliza D. A. de. *Etnografia na prática escolar*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÛJO, Carlos Hérique & LUZIO, Nildo. *O desafio do Ensino Médio*. Inep. 2003. Disponível em <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/o_desafioensinomedio.htm> Acesso em novembro de 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BEZERRA, Symone Nayara C. & RAMOS, Milena Meira. *Transposição didática de saberes sobre texto em aulas de orientação para produção escrita*. Campina Grande. Monografia de conclusão de curso, UFCG, 2002.
- BEZERRA, Symone Nayara C. *Mobilização de saberes lingüísticos para avaliação de texto escrito em sala de aula*. Campina Grande: Relatório Final de atividades apresentado ao PIBIC/CNPq/UFCG, 2003.
- BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre escrita. In: Revista Linguagem em (dis)curso. Vol. 6. n. 3. set/dez 2006.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais/ Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos – PNLD (2002)*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL/ SEMTEC (2002) *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.

BRONCKART, Jean-Paul & GIGER, E. P. *La transposition didactique: histoire et perspectives*. In: *Pratiques*. Maio, 1998, p. 35-58.

_____. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTI, Marilda e LOPES, Luiz Paulo da M. Implementação da pesquisa na sala de aula de língua no contexto brasileiro. In: ENPULT, X, 1990, Rio de Janeiro. Anais, Rio de Janeiro: PUC, 1990.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas (23): 53-69. Jan/Jun -1994.

CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: Linguagens*. (volume único) São Paulo: Atual, 2003.

COSTA VAL. Maria da Graça; BARROS, Gladys (org). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, J. & PASQUIER, G. Um decágono para ensinar a escrever. *Cultura e Educação*. 1996 p. 31-41.

EVANGELISTA, Aracy A. M. CARVALHO, Gilcineide T. LEAL, Leiva de F. V. et alli . *Professor-leitor, aluno-leitor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Intermédio – Cadernos Ceale. V. III, ano II. Belo Horizonte: UFMG, outubro/1998.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.

HOUAISS, A. Elementos da bibliografia. V. 1, Rio de Janeiro: Instituto Nacional do livro, 1967.

INEP. 2003. Estatísticas do professor. MEC/INEP, Brasília (www.inep.gov.br)

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, J.W. CITELLI, B. (org.), *divulgação científica*, São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-46.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, I. G. V. O texto e a construção do sentido. São Paulo: Contexto, 1997.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M.G.C. & GLADYS, R. *Reflexões sobre as práticas escolares e produção de texto– o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE?PaE/UFMG, 2003, p. 53-67.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando relação ora/escrito*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P., MACHADO, Anna R, BEZERRA, Maria A. (orgs) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p 19- 36.

_____. *Da fala para escrita. Atividades de textualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGASSI, Renilsson José. Comentários de revisão na reescritura de textos: Componentes básicos. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n 35, p. 84-93, 2000.

MEURER, José L. e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.

MEY, Jacob. *As vozes da sociedade*. Tradução de Anna Cristina Aguiar. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

OLSON, David R. A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, D. R. & TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p.267-286.

_____. *O mundo no papel*. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAFAEL, Edmilson L. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual da lingüística à sala de aula*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2001.

_____. Atualização de saberes lingüísticos de formação em sala de aula: os efeitos da transposição didática. KLEIMAN, Ângela B. A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras: 2001, p.157-180.

_____. Construção de saberes conceituais e integradores sobre escrita, texto e gênero por professores de português em formação continuada. In: *Trabalhos de Lingüística aplicada* *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n 43 (1), p. 9-18, 2004.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Da aquisição ao desenvolvimento da escrita: Concepções e implicações para a ação pedagógica. In: DIAS, Luiz Francisco (org). *Texto, escrita e Interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001, p.81-96.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: ROCHA, Gladys & COSTA VAL, M. da Graça (orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2003, p. 69-84.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys & COSTA VAL, M. da Graça (orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/ UFMG, 2003, p. 185 – 205.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In. MEURER, J.L. et al. (orgs.) *Gêneros textuais: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSENBLAT, Elen. Critérios para construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. IN: ROJO, Roxane (orgs.) *A prática da linguagem em sala de aula*. Campinas – SP: Mercado de letras, 2000.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAEB. 2004. Resultados do SAEB 2003. MEC/INEP, Brasília (www.inep.gov.br)

SERAFINI, M. Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1987.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Lígia. (org). *Aprender a ensinar com textos dos alunos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.75-97.

SCHNEULY, Bernard e Dolz, Joaquim (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês. *Relação oral/ escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 7-21.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis:Vozes, 2002.

VAL, Maria da Graça Costa & ROCHA, Gladys org. *Reflexões sobre práticas escolares e produção de texto – o - sujeito – autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/Fae/ UFMG, 2003.

ANEXOS

ANEXO I (Textos produzidos pelos alunos)
(1ª versão e reescritura)

Texto I (PI)

Como se chama a dinâmica que se dá no filme como se fosse a paródia de um filme de guerra? ^{há uma ironia}

O filme como se fosse a paródia de um filme de guerra ^{há uma ironia} _{- sátira} _{- caricatura}

Porque um grave acidente no dia da inauguração de sua casa.

Lucy, porque por muito tempo ele também viveu com um presidente ^{memória da sua companhia no Dom} ^{ele não viveu com ela} ^{ele não viveu com ela} ^{ele não viveu com ela}

de uma Paratropa sempre em casa, de ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

ela nem nunca viveu ele foi uma ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

vez que ele cometeu um erro ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

de ela sempre tentava bolar o plano ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

Porque não foi a história de Lucy e de Henry ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

que não foi a história de Lucy e de Henry ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

que não foi a história de Lucy e de Henry ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

que não foi a história de Lucy e de Henry ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela} ^{ela não viveu com ela}

Reescrita do texto I (PI)

... e quando no dia seguinte veio outra vez
uma outra defendendo seu ponto de vista
que o melhor é que não se faça mais nada de
nada.

... como se fosse a primeira vez

... e quando ela começou a falar
em uma
... e quando ela começou a falar
em uma
... e quando ela começou a falar
em uma

... e quando ela começou a falar
em uma

... e quando ela começou a falar
em uma

... e quando ela começou a falar
em uma

... e quando ela começou a falar
em uma

... e quando ela começou a falar
em uma

... e quando ela começou a falar
em uma

Reescrita do texto II (PI)

Crítica: Como se fosse o primeiro que

O filme é uma comédia romântica que conta
a história de um rapaz chamado Lucas e Adam
que se conhecem na faculdade e se apaixonam
e se casam depois de alguns meses de namoro.
O filme é muito bom e tem uma ótima história.

Lucas não dá a vida a Lucas pelo seu amor fã de
de tudo para que ele seja feliz e ele não
deixa nada para trás e ele é muito bom e
de tudo para que ele seja feliz e ele não
deixa nada para trás e ele é muito bom e

O filme é muito agradável e tem uma história
de tudo para que ele seja feliz e ele não
deixa nada para trás e ele é muito bom e
de tudo para que ele seja feliz e ele não
deixa nada para trás e ele é muito bom e

O filme é muito bom e tem uma ótima história.
de tudo para que ele seja feliz e ele não
deixa nada para trás e ele é muito bom e
de tudo para que ele seja feliz e ele não
deixa nada para trás e ele é muito bom e

Texto III (P11)

... a "gra uai" na "afelcena" ...
... "comada" "com" "tanga" ...
... Kelly, a anos, achava que sem se
... "troupa" "na" "uma" "ada" "de" "seco".
... "de" "a" "apela" "mit" "a" "calui"
... "vidando", "esta". "Neri" "um" "busto"
... "pelle" "repar" "nem" "seu" "o" "que"
... "um" "nos" "que" "is" "tudo"
... "em" "a" "mama" "nae". "Neste" "a"
... "que", "mama" "mama" "um" "ano."
... "alho", "alho", "nao" "familiar" "nao"
... "e" "nao" "nao" "nao" "nao" "nao"
... antes ...
... mas "um" "ano" "para" "chegar"
... "nao" "nao" "nao" ...

Texto IV (P11)

Baseado no que você aprendeu sobre o gênero textual reportagem, forme uma dupla, escolha um dos assuntos seguintes e que preparem uma reportagem.

Primeiramente escreva as respostas as perguntas básicas: quem, onde, como e porque.

Depois, vá além e busque informações adicionais referentes ao assunto.

Após a leitura de cada reportagem, escreva as seguintes questões:

1. Qual o assunto da reportagem?

2. Onde aconteceu?

3. Quem participou?

4. Como aconteceu?

5. Por que aconteceu?

6. Qual o resultado?

7. Qual a importância do assunto?

8. Qual a opinião do autor?

9. Qual a opinião de você?

10. Qual o ponto de vista do autor?

11. Qual o ponto de vista de você?

12. Qual o ponto de vista da sociedade?

13. Qual o ponto de vista do governo?

14. Qual o ponto de vista da mídia?

15. Qual o ponto de vista da população?

16. Qual o ponto de vista do futuro?

17. Qual o ponto de vista do passado?

18. Qual o ponto de vista do presente?

19. Qual o ponto de vista do mundo?

20. Qual o ponto de vista de Deus?

21. Qual o ponto de vista do diabo?

22. Qual o ponto de vista do céu?

23. Qual o ponto de vista do inferno?

24. Qual o ponto de vista do paraíso?

25. Qual o ponto de vista do inferno?

26. Qual o ponto de vista do céu?

27. Qual o ponto de vista do inferno?

28. Qual o ponto de vista do céu?

29. Qual o ponto de vista do inferno?

30. Qual o ponto de vista do céu?

31. Qual o ponto de vista do inferno?

32. Qual o ponto de vista do céu?

33. Qual o ponto de vista do inferno?

34. Qual o ponto de vista do céu?

35. Qual o ponto de vista do inferno?

36. Qual o ponto de vista do céu?

37. Qual o ponto de vista do inferno?

38. Qual o ponto de vista do céu?

39. Qual o ponto de vista do inferno?

40. Qual o ponto de vista do céu?

41. Qual o ponto de vista do inferno?

42. Qual o ponto de vista do céu?

43. Qual o ponto de vista do inferno?

44. Qual o ponto de vista do céu?

45. Qual o ponto de vista do inferno?

46. Qual o ponto de vista do céu?

47. Qual o ponto de vista do inferno?

48. Qual o ponto de vista do céu?

49. Qual o ponto de vista do inferno?

50. Qual o ponto de vista do céu?

51. Qual o ponto de vista do inferno?

52. Qual o ponto de vista do céu?

53. Qual o ponto de vista do inferno?

54. Qual o ponto de vista do céu?

55. Qual o ponto de vista do inferno?

56. Qual o ponto de vista do céu?

57. Qual o ponto de vista do inferno?

58. Qual o ponto de vista do céu?

59. Qual o ponto de vista do inferno?

60. Qual o ponto de vista do céu?

61. Qual o ponto de vista do inferno?

62. Qual o ponto de vista do céu?

63. Qual o ponto de vista do inferno?

64. Qual o ponto de vista do céu?

65. Qual o ponto de vista do inferno?

66. Qual o ponto de vista do céu?

67. Qual o ponto de vista do inferno?

68. Qual o ponto de vista do céu?

69. Qual o ponto de vista do inferno?

70. Qual o ponto de vista do céu?

71. Qual o ponto de vista do inferno?

72. Qual o ponto de vista do céu?

73. Qual o ponto de vista do inferno?

74. Qual o ponto de vista do céu?

75. Qual o ponto de vista do inferno?

76. Qual o ponto de vista do céu?

77. Qual o ponto de vista do inferno?

78. Qual o ponto de vista do céu?

79. Qual o ponto de vista do inferno?

80. Qual o ponto de vista do céu?

81. Qual o ponto de vista do inferno?

82. Qual o ponto de vista do céu?

83. Qual o ponto de vista do inferno?

84. Qual o ponto de vista do céu?

85. Qual o ponto de vista do inferno?

86. Qual o ponto de vista do céu?

87. Qual o ponto de vista do inferno?

88. Qual o ponto de vista do céu?

89. Qual o ponto de vista do inferno?

90. Qual o ponto de vista do céu?

91. Qual o ponto de vista do inferno?

92. Qual o ponto de vista do céu?

93. Qual o ponto de vista do inferno?

94. Qual o ponto de vista do céu?

95. Qual o ponto de vista do inferno?

96. Qual o ponto de vista do céu?

97. Qual o ponto de vista do inferno?

98. Qual o ponto de vista do céu?

99. Qual o ponto de vista do inferno?

100. Qual o ponto de vista do céu?

... e assim, ele não manteve a calma.

... com uma certa facilidade em entregar o trabalho, foi
... e assim, ele não manteve a calma.

... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.

... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.

... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.

... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.

... e assim, ele não manteve a calma.
... e assim, ele não manteve a calma.

Reescrita do texto IV (PII)

Os estudantes engraxavam os sapatos, por falta de
professores melhores, pois a maioria dos pais não pa-
davam interpretá-los.

Os pais muitas vezes preferem não falar do
assunto, pensando que se eles não falarem no as-
sunto não será bem melhor. Mas são estes engraxadores,
por os jovens precisarem saber o que acontece, pois
muitos vezes por falta de informação os pais não
podem ajudar.

Os pais também muitas vezes preferem não falar do
assunto, pensando que se eles não falarem no as-
sunto não será bem melhor. Mas são estes engraxadores,
por os jovens precisarem saber o que acontece, pois
muitos vezes por falta de informação os pais não
podem ajudar.

Os pais também muitas vezes preferem não falar do
assunto, pensando que se eles não falarem no as-
sunto não será bem melhor. Mas são estes engraxadores,
por os jovens precisarem saber o que acontece, pois
muitos vezes por falta de informação os pais não
podem ajudar.

Os pais também muitas vezes preferem não falar do
assunto, pensando que se eles não falarem no as-
sunto não será bem melhor. Mas são estes engraxadores,
por os jovens precisarem saber o que acontece, pois
muitos vezes por falta de informação os pais não
podem ajudar.

Os pais também muitas vezes preferem não falar do
assunto, pensando que se eles não falarem no as-
sunto não será bem melhor. Mas são estes engraxadores,
por os jovens precisarem saber o que acontece, pois
muitos vezes por falta de informação os pais não
podem ajudar.

Texto V (PIII)



... e a 2ª - eu sei que amigo, não, não
... e a 3ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 4ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 5ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 6ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 7ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 8ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 9ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 10ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 11ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 12ª - eu sei que amigo, não, não

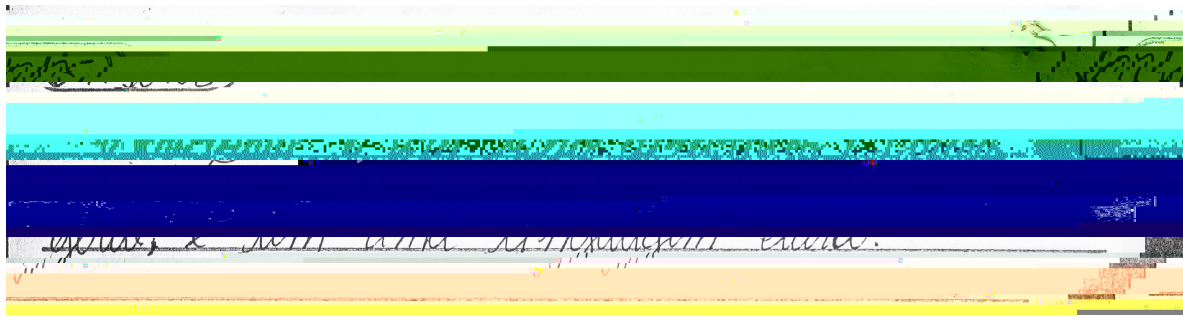
... e a 13ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 14ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 15ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 16ª - eu sei que amigo, não, não

... e a 17ª - eu sei que amigo, não, não



Reescrita do texto VI (PIII)

(111)

De acordo com o texto, o fato ocorreu em 1941.

Na história, o Sr. Norberto, de Carlos Drummond de Andrade, conta-se a história de uma amizade entre duas pessoas, apesar de comentar apenas uma referência a de outros.

o texto retrata a hospitalidade de um dia, na tarde de
no Rio de Janeiro, relata o que aprendeu enquanto a história de uma amizade entre duas pessoas, apesar de comentar apenas uma referência a de outros.

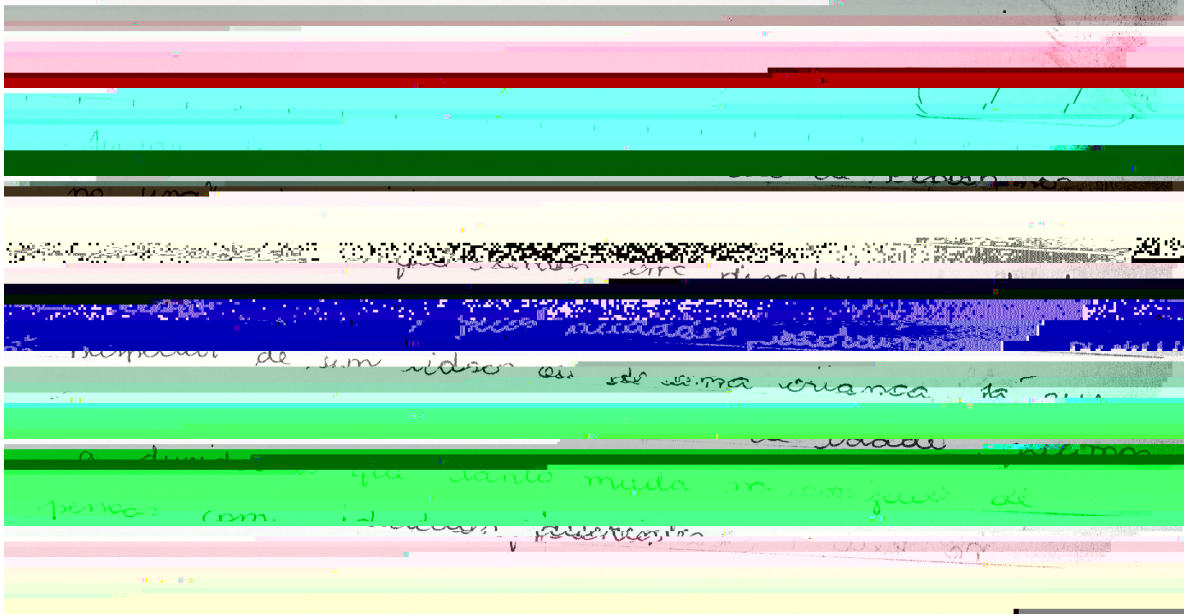
mas continuava a viver de forma feliz.

com uma linguagem clara e objetiva, comentando que uma amizade pode fazer ao longo do tempo

construída, logo após sua ida para a América, depois de tanta mudança que ocorreu a partir

no momento que se encontra com o Sr. Norberto, há um hábito para seus hábitos e desarmar-se, ninguém na casa, nem mesmo o Sr. Norberto, via a amizade

com dos seus hábitos gostava que a amizade se mantivesse até o presente.



ANEXO II
(Textos trabalhados em sala)

Características da crítica:

- texto de natureza argumentativa, que tem por objetivo informar o leitor sobre um objeto cultural (filme, peça teatral, exposição, show, etc.) — e avaliar seus aspectos positivos e negativos;

- geralmente faz um *resumo* do objeto, apresenta o seu nível histórico de seu(s) autor(es) e a descrição de suas artes, seguida de uma *avaliação* que com outros autores e obras da tradição cultural ou de atualidade;

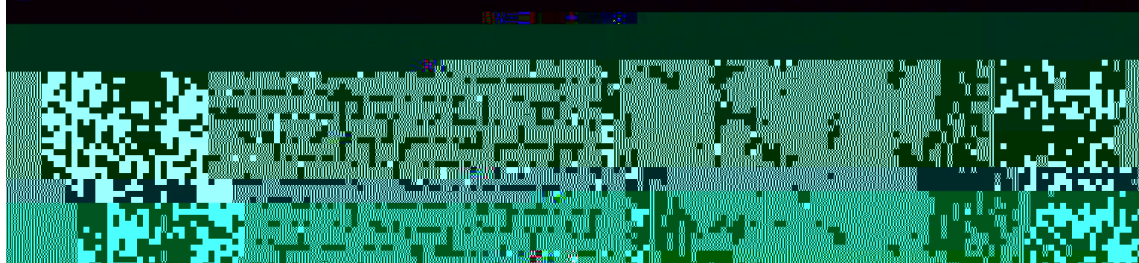
- linguagem clara e objetiva; nível de linguagem e grau de pessoalidade/impressionalidade que variam de acordo com o veículo e com o público a ser atingido;

- verbos predominantemente no presente da 3ª pessoa;



... e, após
 filme, peça de teatro, exposição de arte... *... e, após*
 Leia a crítica a seguir, sobre o CD *Navegaita*, de Flávio Guimarães*.

Blues revisionista.
 Discos de Flávio Guimarães traz diversidade musical em render-se a fusões
 virtuoso e pioneiro do blues no Brasil, Flávio Guimarães depurou este seu terceiro CD solo
 em conjunto com dois músicos de tabaco. Tomou parte das doze faixas do disco uma triade de instru-
 mentistas formada por Chocolate (berimbau), Paulo Moura (clarineta) e a Banda de Flávio,
 composta por Danny Vincent (guitarra), Mario Fabre (bateria) e Sílvio Alemão (baixo). As músi-
 cas se sucedem em suaves variações, descortinando-se um horizonte sonoro novo: a quase
 mescla do blues com a música popular brasileira, em que entram desde maracatu...
 in. Tais *... e, após* não representam uma fusão exata. São uniões de elementos diversos uns dos
 outros. Ouça-se *Balada de Robert Johnson*, par-



às diferenças no ambiente da pura navegação
 sonora. – LUÍS ANTÔNIO GIRON. *Navegaita*,
 Flávio Guimarães (Eldorado)

(Bravo, nº 63.)
navegaita
 O primeiro CD de Flávio Guimarães

crítica à organização textual de estrutura livre, que varia de acordo com o estilo de seu autor e com o objeto de que se trata. Apesar disso, geralmente apresenta alguns procedimentos comuns, como dar um rápido histórico do objeto — seja de uma peça teatral, por exemplo, ou de um filme.



A crítica de acordo com o texto trata. A crítica de acordo com o texto trata. A crítica de acordo com o texto trata.

... para fundamentar seu ponto de vista, positivo ou negativo, em relação ao objeto, o crítico costuma lançar mão de recursos como destacar um trecho da obra — por exemplo, uma canção, no caso de disco ou *show*; uma cena, no caso de filme ou peça teatral — para detectar possíveis influências de outras obras e autores, estabelecer comparações com outras obras e autores do passado ou do presente. Na crítica ao disco de Flávio Guimarães:



- a) O parecer do crítico é positivo ou negativo? Positivo.
- b) Que taxa do disco parece ter impressionado mais o crítico? A taxa do disco parece ter impressionado mais o crítico.
- c) O crítico procura identificar eventuais influências sobre o texto analisado? Sim.

... ou de uma peça teatral, por exemplo, que comenta o desempenho dos atores, o trabalho da direção, a qualidade dos figurinos, a trilha sonora, etc.

Na crítica ao disco de Flávio, que aspectos técnicos do disco o crítico abordou? A música do disco com o músico popular brasileiro. Foi este músico.

... apenas com base em dados objetivos) ou deixou transparecer traços de sua personalidade. O texto é predominantemente objetivo.

A linguagem do crítico varia de acordo com o público, porém nos jornais e revistas de circulação nacional emprega-se a variedade padrão da língua, quase sempre formal e impessoal.

• verbos predominantemente no presente do indicativo.



PRODUÇÃO DA CRÍTICA

Há, a seguir, duas propostas para a produção de *crítica cultural*. Escolha uma delas e desenvolva-a, levando em conta as orientações fornecidas quanto à estrutura e à linguagem próprias desse gênero. *Professores, você pode optar por resolver as duas propostas, que são desenvolvidas a rio abaixo.*

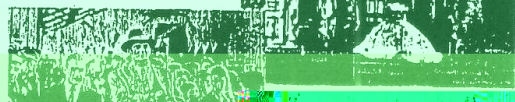
a) *Escolha um objeto cultural para fazer uma crítica:* livro, CD, *show* musical, CD-ROM, exposição de arte, mostra cultural, festival de música, peça teatral, bienal de livros ou outro de sua preferência. Leia o livro, assista ao *show*, à peça ou ao filme, ou vá ao evento de sua escolha, tomando o cuidado de registrar o nome do texto, diretor do filme ou do espetáculo, o elenco e outros nomes da ficha técnica que julgar importantes.

b) *Faça, a seguir, a relação dos dez filmes considerados*

norte-americano, a maior parte deles disponível em vídeo. Escolha um dos filmes, assista a ele, anote os dados da ficha técnica e redija uma crítica, defendendo seu ponto de vista sobre a qualidade do filme.

Cidadão Kane
Casablanca
O poderoso chefão
...E o vento levou
Lawrence da Arábia
O mágico de Oz
A primeira noite de um homem

Cena do filme ...E o vento levou; no vídeo: Pirming.



Capa do CD
Titãs acústico

ANEXO III

(Perguntas norteadoras da entrevista)

Entrevista

Perguntas norteadoras da entrevista

1. Qual importância você atribui ao ensino da escrita na escola atualmente?
2. Considerando os anos de ensino que você possui, esta foi sempre a sua visão?
3. Como normalmente ocorrem as suas aulas direcionadas ao ensino da escrita? Como você orienta a produção?
4. No cenário atual de ensino de Língua Portuguesa nós vemos emergir de forma crescente o debate acerca dos gêneros textuais e sobre a sua importância para o ensino da língua de um modo geral, como você observa isso?
5. Você já leu algum estudo teórico que abordasse a noção de gêneros textuais? Qual?
6. O que esta leitura mudou na sua percepção acerca do ensino de Língua Portuguesa? Há uma contribuição dos estudos sobre gêneros para a prática de ensino?
7. No processo de orientação para a produção de texto você costuma sugerir a reescritura para os seus alunos?
8. Se a resposta for sim, como o faz?
9. Como os alunos correspondem a esta atividade?
10. Você já leu algum estudo teórico que abordasse a noção de reescritura? Qual?

estuda aquelas abordagens e depois a gente faz um estudo e ali eu peço que ele ((aluno)) produza o texto dele que ele não vá simplesmente copiar trechos do texto que a gente leu mais que ele vá criar o texto dele e que os outros textos que sirvam somente de subsidio pra que ele tenha um conhecimento d assunto que ele vai escrever.

Pesq.: Então os alunos vão estar diante de modelos para eles escreverem

Prof.I: Exatamente. Serve de ampliação dos conhecimentos deles e até os diferentes gêneros/eu também ficava preocupada também em trabalhar só/dizer que narrando ele ia ter que contar:::, entendeu? Eu queria até diferenciar, minha preocupação era diferenciar a narração, da descrição, da dissertação e hoje eu já não faço isso a minha preocupação hoje é com o texto dele, que ele desenvolva direito/ que ele tenha conhecimento do que é que ele faz que ele pode narrar, que ele pode argumentar que ele pode descrever num mesmo texto. Ele não vai simplesmente ficar preso à narrativa, ficar preso à descrição e ficar preso à dissertação.

Pesq.:Era justamente neste ponto que você já está comentando que eu queria discutir com você. Atualmente há uma grande discussão sobre gêneros, se fala muito sobre gêneros, até o livro didático mesmo coloca lá “Trabalhando com gêneros”, neste sentido eu queria saber como você observa tudo isso que tem a ver com o que você acabou de responder que é justamente o fato de você não se limitar a trabalhar a narração, dissertação e descrição, mas tudo de uma maneira interpenetrada, que dentro de um só texto pode se desenvolver estas três coisas, è justamente esta a questão, você considera que pensar,agir assim é estar de acordo de uma visão de gênero como está se discutindo hoje

Prof.I: Eu na sei se eu entendi bem tudo o que eu já li, mas eu acredito que uma visão de gênero é você pode trabalhar a carta, você pode trabalhar o bilhete, você pode trabalhar a crônica, a critica, exatamente, não preso exclusivamente somente à narração, à dissertação, eu entendi assim

Pesq.: Quanto ao livro que vocês utilizam você acha que ele traz uma abordagem de gênero satisfatória?

Prof.I: Não eu acho que o livro didático ainda ele tem que melhorar, tem livro didático que ainda é preso ao ensino tradicional não tem a modernidade que vocês já tem na universidade, que vocês estudam, tem acesso às novas teorias... eu acredito que o livro didático ainda tem que evoluir e tem que haver ainda uma modificação nisso daí, ele deve ficar mais livre do tradicionalismo

Pesq.:Você costuma em suas aulas elaborar um material próprio/ personalizado que você elabora para orientar a produção?

Prof.I: Sim eu gosto de fazer porque o livro didático ele é muito limitado eu gosto de procurar extra outros livros, outros textos que auxiliem mais a própria produção do texto. Só o livro didático fica muito limitado, a gente tem que procurar alguns textos extras para auxiliar.

Pesq.:Você já leu algum estudo teórico que abordasse a noção de gêneros textuais?

Prof.I: Minha filha eu só li alguns textos, deixa eu me lembrar até o autor que eu já me esqueci. Sim, o de Marcuschi, que até eu quero reler para no meu próximo planejamento eu fazer uma produção assim mais atualizada, mais baseada nas teorias do gêneros?

Pesq.:O que essa leitura mudou na sua percepção acerca do ensino de língua portuguesa? Há alguma contribuição dos estudos sobre os gêneros para a prática de ensino? Você acha que mudou, melhorou o quê?

Prof.I: Mudou, mudou. Eu comparando como eu ensinava em 1983 que eu nem me preocupava nem com a produção de textos. Eu me preocupava em estudar a gramática, em estudar aquelas teorias da literatura, agora não, agora eu já me preocupo mais com a produção de texto do que com a gramática, por r que eu já faço o estudo da gramática já baseado no texto que o aluno produziu, dali eu já tiro/ se houve alguma falha assim de concordância de regência eu já eu já comento baseado no texto que ele produziu. Antes a minha preocupação era que o aluno decorasse, hoje não, hoje eu quero que ele entenda o que ele escreva e que ele tenha consciência do que ele está fazendo se aquela frase que ele produziu se está correta, se houve algum desvio da linguagem padrão.

Pesq.:No processo de orientação para a produção de texto você costuma sempre sugerir a reescritura para seus alunos?

Prof.I: Não. Foi a primeira vez que eu sugeri a reescritura. Isso pra mim foi uma coisa nova. É tanto que eu fiquei até sem saber também como é que eu ia pedir que ele reescrevesse e a orientação que eu ia dar para que ele modificasse o texto dele, né? Eu senti até uma dificuldade, eu fiquei até perdida por que eu pensei, meu Deus, será que quando ele for produzir ele vai saber fazer a correção ou ele vai se preocupar em modificar todo o texto? É tanto que eu disse pra eles você não vai modificar seu texto, você vai fazer algumas correções assim de coerência de regência, de concordância/trabalhar mais na observação da coerência de um parágrafo com outro... na conclusão . Agora eu aproveitei a reescritura como uma tarefa de recuperação.

Pesq.: Como os alunos corresponderam a essa atividade, assim, eles corresponderam cm naturalidade? Como é que aconteceu?

Prof.I: Não, eles acharam uma atividade diferente, porque eles vem da 8ª série, né? E eu acredito também que os professores tem que se atualizar para que façam uma renovação no ensino da produção de textos.

Pesq.: Você já leu algum estudo teórico que abordasse a noção de reescritura?

Prof.I:Não, nunca li nada.

Transcrição

Evento: Entrevista

Atividade/Tema: Ensino de escrita e gêneros discursivos

Duração: 30 min

Professor : PII

Siglas: Prof. II - Professor informante
Pesq. – Pesquisador

PESQ.: Inicialmente Prof II, qual é a importância que você atribui ao ensino da escrita atualmente?

PROF II.: Bom, a escrita é todo o resultado de um processo de leitura com esse resultado o professor tem condições através da escrita de analisar melhor como o aluno está produzindo como ele aprendeu ou assimilou todo aquele conteúdo durante toda a explanação da leitura.

PESQ.: Ok, Considerando os anos de ensino que você possui essa sempre foi sua visão com relação ao ensino da escrita?

PROF II.: Não nunca. Eu era muitíssimo tradicional, né? Acredito como a grande maioria dos professores da minha época nós, o tempo todo tivemos muito a questão só de gramática, a gramática, regra gramática, hoje lógico agente tem outra visão, uma outra concepção do que é ensino, né? Trabalhado com a leitura com a produção de texto que é exatamente o que o aluno vai precisar em toda sua vida.

PESQ.: Ok, Fátima. Como normalmente você costuma orientar a produção de

porque o livro didático é muito resumido. Eu trabalho assim porque realmente se não leva eles também não têm este conhecimento por que eles não tem condições de ter uma “Veja”, uma “Isto é”, uma “Época” e outro, né? Jornal, jornal diário, os jornais mais simples da cidade.

PESQ. Você costuma elaborar uma atividade ou uma comanda de orientação específica para a produção de texto?

PROF II.: Partindo do texto, elaborando as questões partindo texto sim.

PESQ.: A gente escuta muito falar, muitos estudos são produzidos, os PCN`S trazem os gêneros do discurso como uma nova “saída” eu acho talvez o novo “boom” do ensino de língua portuguesa os PCN`S defendem que o ensino coerente da língua Portuguesa é aquele baseado nos gêneros. Como é que você observa tudo isso? Você compartilha dessa idéia, como é que você vê isso daí.

PROF II.: Eu vejo que o aluno ele tem/ bom, isso é um processo, mas ele tem crescido mais com relação a escrita por que o aluno era muito bitolado e o gênero, o estudo com gênero ele começa a conhecer exatamente aqueles gêneros que possivelmente serão exigidos no vestibular num concurso, recentemente nós tivemos alunos que participaram da Coteminas e chegaram assim radiantes na escola porque quando eles pegaram a prova viram lá que estavam pedindo uma carta ao leitor, pedindo um texto, digamos, um chat, então isso é visto, a gente sabe que em porções pequenas, é todo um processo, como eu já disse, é muito gradativo isso mas aí a gente vê que, eu acredito que daqui a 10 anos a gente terá frutos com este trabalho.

PESQ.: Você já leu algum texto teórico que abordasse a noção de gêneros textuais?

PROF II.: Já, Já, textos de Auxiliadora, textos de Paiva, de Ângela, né? Textos de Augusta, textos de Luiz, vários nós temos, eu tenho aquele livro de gênero, o amarelinho com vermelho.

PESQ.: E os gêneros textuais e ensino de Bezerra e Dionísio.

PROF II.: E dentro deles tem artigos, né? Tem o de Marcuschi que é o mais conhecido.

PESQ.: O que essa leitura mudou na sua percepção acerca do ensino de língua portuguesa? Você acha que há uma contribuição destes estudos sobre gêneros para a pratica de ensino?

PROF II.: Muito, muito tendo em vista eu ter sido, né lógico, fruto daquela escola supertradicional, né? Tudo o que eu venho assim, galgando, é com a ajuda exatamente da universidade Federal, que me dá o suporte por que eu busco, mas há professores eu vejo que o professor ainda está muito, na grande maioria muito arraigado a à escola tradicional, à estrutura.

PESQ.: No processo de orientação para a produção de textos você costuma sugerir a reescritura?

PROF II.: Sim. Não é fácil, é um trabalho assim, vocês mesmas presenciaram, é um trabalho muito difícil para o professor principalmente da rede estadual, tô vendo agora também na rede municipal e o trabalho da reestrutura é um acompanhamento muito individual deveria ser ele fica pela metade e o próprio aluno ele tem medo, muitas vezes, não trabalha de reescritura, o ultimo que eu fiz a grande maioria rasga. Eu digo pra eles

eu valorizo demais quando eles me entregam os textos eu digo pelo amor de Deus este texto é de suma importância, mas a tendência deles é rasgar, tipo assim eu não quero mais nem que ela veja isso/ eu sinto isso/ professora pelo amor de Deus não olhe isso aí agora não!

PESQ.: Na hora que entrega, né?

PROF II.: Na hora que entrega, então eu vejo assim, eles têm medo de mostrar mesmo quando você coloca umas observaçõezinhas quando eles vão reescrever este outra que deveria/ no meu caso agora eu não estou mais devolvendo. Eu tenho vários textos em casa porque é o seguinte, se eu devolvo pra eles essa/ na hora das anotações tudo bem eu entrego aí eles me entregam aí na hora que eu vejo que eles vão rasgar esse texto ou sei lá sumir eu tomo deles aí fico com uns dois, três, eu tenho vários textos assim dois, três pra eu sentir essa progressão até porque eu sempre luto pra ficar com uma turma, por exemplo, uma turma piloto, esse ano eu ficarei com o 3º. A, pra ver se eles desde o primeiro, segundo, terceiro, progrediram em que, se eles articulam melhor essas idéias, se eles já detêm aquelas primeiras orientações com relação à estruturação do texto, com relação à coerência textual, se eles estão fazendo essa pontezinha com os elementos coesivos.

PESQ.: Ok. Bom então falando dessa dificuldade dos alunos você já entrou nessa questão que eu ia colocar aqui, se a resposta foi sim e você faz a reestrutura, como é a receptividade dos alunos né, e você até já falou eles atendem bem a esta atividade ou eles acham estranho ainda.

PROF II.: Olhe, alguns sim, mas assim como eu disse, eu tenho uma turminha piloto que é o 2º. Esse ano será o 3º. Ano A, eles já são super acostumados a este trabalho de reescritura, por isso que eu venho guardando esses textos pra ver essa progressão como eu já disse e assim eles não, não tem mais assim, tanto esse medo, uma minoria, a gente sabe que é uma minoria, mas eles não tem mais esse medo de me mostrar, de me dizer onde erraram, quando tem dificuldade, buscam, mas professora eu não to conseguindo arrumar isso aqui que elemento eu colocaria aqui pra dar mais sentido. Eles já não tem alguns que são a minoria, é um trabalho muito lento.

PESQ.: É por que até, aos poucos vai se desmistificando isso.

I. Exatamente.

PESQ.: Por que o aluno tem aquela idéia, que nós que passamos pra eles de que tudo que se faz um prova é aquilo que tá até é um produto, é acabado, um texto tem que ser como uma prova, um produto, acabado e é justamente o trabalho com o gênero e a consideração destas coisas novas, destas inovações prevê justamente isso que o texto é um processo e não um produto.

PROF II.: Exatamente.

PESQ.: Ô professora, como é que você vê a reescritura assim, você acha que ela é um processo isolado, ela precisa de que pra funcionar, é um processo que faz parte de um processo maior de escrita, como é que você vê isso tudo, a reescritura.

PROF II.: Eu acho todo o resultado de um trabalho feito com a leitura toda a orientação do professor, o professor tem que ser eternamente um mediador o tempo todo ele tem que tá dando esse suporte ao aluno, se ele tem dificuldade de elaborar este texto/ digamos um texto argumentativo, se ele tem dificuldade de colocar essa parte

introdutória, o professor em que ter esse suporte, se o professor não faz esse trabalho sendo o mediador o aluno sempre vai, porque quando ele faz aqui neste primeiro parágrafo, vamos dizer assim, pronto, pra ele (o aluno) morreu assim ele se sente impotente eu vejo o aluno ele o tempo todo o professor muitas vezes joga ou talvez por que não tá sabendo orientar, quando eu não sei eu busco eu vou atrás eu peço a alguém eu peço suporte à universidade, eu acho que esse trabalho de reescritura é o resultado né? Da orientação do professor.

PESQ.: Você já leu algum estudo teórico sobre reescritura? Ou foi uma coisa que você ouviu falar, foi interagindo e foi modificando na sua sala de aula?

PROF II.: Não. Teve uma disciplina na universidade que eu paguei como aluna especial do mestrado e que a gente trabalhava justamente a reescritura, essa noção. A macroestrutura, microestrutura então essa noção foi dada pela universidade federal.

PESQ.: Tu não lembra qual era o texto que vocês leram naquela época?

PROF II.: Eu acho que era o de Costa Val, se não me falha a memória era Costa Val e também tem um texto parece-me de Auxiliadora, ou Augusta, sobre reescritura de textos.

PESQ.: Depois que eles (os alunos) escrevem a primeira versão do texto, como é que você faz a solicitação em si para que os alunos reescrevam.

PROF II.: Se tem um texto assim com muito problema mesmo eu nomeio e pego o texto que ofereça estes problemas os mais gerais até por que a gente não tem condições de fazer um trabalho do modo como deveria ser feito. Muitas vezes eu levo ao quadro, pego uma estrutura que assim eu vejo que eles não um período que eles não articularam bem de maneira alguma que foge/ por exemplo, no primeiro parágrafo eles dizem que A é A, já no segundo ele diz que A é B então eles negam totalmente o que eles disseram, então eu faço este trabalho quando se pega uma turma menor fica bem melhor pra fazer o trabalho e as vezes eu faço isso de levar o texto já com as anotações aí vou ler e eles dizem professora, eu não entendi o que foi que a senhora tá pedindo aqui, o que é que a senhora quer que eu faça. Então é quando entra essa questão de você ir há, pessoa e orientar.

PESQ.: Em relação à avaliação você sempre coloca as notas no final, quando o texto já está reescrito ou você coloca na primeira versão e na segunda?

PROF II.: Não. Eu sempre coloco no final. Eu digo pra eles vamos produzindo, depois eu exponho, a grande maioria produz e às vezes eu proponho para publicar eu digo vamos publicar isso aqui, então, na escola eu lembro que a gente montou um painel com todos os textos que eles produziram e eles ficaram encantados que o texto estava lá, pra eles aquele texto foi publicado no suporte maior, eles se sentem superiores.

PESQ.: E eu acho que tem que valorizar este espaço.

PROF II.: Então assim eles começaram a nt56(t)-4(r)6(a) /F2 11.04 T.04 Tf 0 0 0 rg 1 0 0 1 397.44

Evento: Entrevista

Atividade/Tema: Ensino de escrita e gêneros discursivos

Duração: 20 min

Professor : III

Siglas: Prof.III - Professor informante

Pesq. – Pesquisador

Pesq.. Qual importância você atribui ao ensino da escrita na escola atualmente?

Prof III.: Tem toda importância do mundo aí isso é bem abrangente por que vivemos numa sociedade letrada e é esse argumento que eu uso junto aos alunos é esse que vivemos em uma sociedade letrada e necessariamente a escola é obrigação dela, papel de ensinar a escrever.

Pesq. Cabe a ela essa função?

Prof III.: Eu acho que é especialmente a ela.

Pesq. Considerando os anos de ensino que você possui esta sempre foi sua visão?

Prof III.: A minha visão foi se aprimorando, eu sempre tive a visão de que ensinar às vezes eu penso que no início da carreira eu penso na realidade eu nem sabia o porquê, mas eu pensava em ensinar a escrever, eu sempre trabalhava com o texto como exemplo e nunca trabalhava questões em exercícios em provas, nunca colocava questões sobre somente assinalar, eu considero aquilo ali, hoje eu não dou mais importância a estas questões, mas eu já considerava que aquilo ali não ia levar o menino a nada, a minha preocupação sempre era ensinar a escrever eu sempre tive essa preocupação e dei a importância ao ensino da escrita na escola, mas que essa visão foi melhorando, aprimorando ao longo, naturalmente e deve aprimorar mais.

Pesq. Dentro desta percepção toda que você tem como normalmente ocorrem (r)6(eu)-9(e)119s(c)21

Prof III.: Não, somente em 2005 o governo federal mandou para a primeira série do médio, e disse que isto vai ser paulatino né? Esse ano vem pro segundo e o ano que vem pra terceiro, mas eu prefiro sem por que o livro didático nunca da conta da necessidade de sala de aula seria impossível, eu tenho um livro aqui que quando a gente vai escolher né? Fazer a análise, aí vão as editoras mandam ele é desta grossura aqui “faz gesto mostrando que o livro é grosso” é impossível o menino/ o livro é bom trabalha com projetos, mas ele, mas mesmo assim quando a gente vai lê, aquele volume daquela grossura não da para o menino ficar carregando todo o dia para o colégio, depois eu vou mostrar pra vocês.

Pesq. É mais uma enciclopédia?

Prof III.: Mesmo assim não da conta, nenhum livro da conta e o de Tereza e Cocha se eles/ é o mesmo ruim do Ensino Médio, mas se eles fossem colocar como eles sabem de lingüística essas teorias, aí não atendia também aquele professor que está/ aí eles têm que fazer aquilo mesmo por que eles querem vender, né?

Pesq. Mas assim, dentre de tudo o que você falar você tocou também na questão do gênero, então no cenário atual do ensino de língua portuguesa nós vemos emergir, não é tão recente assim, mas a discussão sobre gêneros a gente tá começando a ver refletido nas práticas de sala de aula agora, apesar de ser uma discussão que Bakhtin já trazia lá no início do século.

Prof III.: Eu fiz/ eu terminei em 98 eu acho a especialização e não ouvi nem falar na palavra gênero textual.

Pesq. Pois é, há muito tempo se tem estudos, mas não se tem a discussão e a valorização da noção né? Que é diferente, então, dentro dessa/ disse cenário em que emerge de forma crescente o debate sobre os gêneros textuais e sobre a sua importância para o ensino de língua de um modo geral. Como você observa isso? Qual a importância do resgate do gênero na sala de aula?

Prof III.: Atualmente eu não concebo, eu não aceito o ensino de língua portuguesa sem a utilização do gênero porque efetivamente ela traz efeitos e a gente tem provas diretas concretas todos os dias em sala de aula que realmente os alunos aprendem, aprendem por que trazem questões relativas ao tempo deles, por exemplo, ao interesse dele que é uma coisa que a gente também deve pensar né, vai para a sala de aula ensinar a partir dos chamados conhecimentos de mundos dos alunos e dos conhecimentos prévios qual quer coisa dessa natureza é o trabalho com e utilizando o gênero tem esse espaço por 8ª. série a gente foi trabalhar crônica e eles escreveram sobre a vida deles, um escreveu que estava apaixonadíssimo disse que foi o primeiro amor da vida dele, coisa mais linda que eles escreveram falando de como se começa a namorar como se começa a gostar, porque eles tavam vivendo só que ele colocou ali na forma de texto escrito, ele já sentia ali, pensava, não sei se ele teve a oportunidade de dizer a alguém, mas ali ele foi sistematizar aquele conhecimento, ele foi escrever sabia que estava escrevendo uma crônica. Enfim, coisas que eles estão vivendo que pensam, que conhecem.

Pesq. E que o leitor por sua vez pode ter vivido, pode conhecer e por isso se torna efetivamente um gênero.

Prof III.: E ali quando eles vão escrever, numa atuação formal, eles vão cuidar mais do que quando/ daquele texto do que quando estão falando com os meninos, ainda que eles tenham falado daquela situação várias vezes com outras pessoas os meninos, mas ali

eles vão cuidar mais daquele texto por que ali eles vão estar escrevendo e é uma situação formal de sala de aula etc, etc, é que vai e que aquela situação pode se repetir na vida, fora de sala de aula, não escrever crônicas exatamente, mas escrever em situações formais. Formal não aquela linguagem lá em cima, aquele nível lá em cima mas assim cuidar que é assim que fora da escola é que ele vai utilizar a linguagem, pra viver, pra sobreviver na escola ele vai para aprender. Eu considero a importância maior de trabalhar com gênero na sala de aula articular as práticas, com já dizem alguns teóricos, articular as práticas de sala de aula com as práticas sociais.

Pesq. Dentro dos estudos que você leu sobre gêneros você poderia citar alguns assim que você acha que na sua sala de aula direta ou indiretamente é influenciado por uma concepção teórica de um autor ou de outro, alguns teóricos que mais lhe marcaram principalmente na pós-graduação eu diria.

Prof III.: Bakthin marca todo mundo né? Qualquer texto que você lê faz menção a ele. Aí Bakthin, Marcuschi que é uma coisa bem nossa, tem outras ainda mas é que eu não lembro os nomes Bezerra, Reinaldo, Rojo também; Schnewly e Dolz.

Pesq. No processo de orientação para a produção de textos, você costuma sugerir a reescritura para seus alunos?

Prof III.: Sim. É outra questão que eu não concebo mais, já está muito entranhado no processo porque se se quer ensinar a escrita aí a reescritura faz parte porque o aluno quando esta reescrevendo ele esta escrevendo de novo e melhorando o texto então ele esta aprendendo a escrever aí eu não concebo mais trabalhar sem a reescritura, bastante trabalhoso, Deus sabe o quanto.

Pesq. Agora eu queria que você falasse como você orienta a reescritura, como é que se dá esse processo?

Prof III.: Normalmente a reescrita é individual e eu vou corrigindo texto por texto e coloco observações onde eu processo colocar todas as informações necessárias que são mais importantes. Mas é possível numa só correção colocar tudo, a gente coloca o que é mais importante. Então é assim normalmente eu coloco algumas observações e eles fazem a reescrita, uma vez duas, quantas vezes forem necessárias e também tem vezes que eu discuto auditivamente algumas questões que chamam mais atenção às vezes uma questão de gramática, uma questão de concordância, por exemplo, que é recorrente na sala de aula, eu chamo atenção, né? Aí eles fazem/ aí eu marco no texto se faltar um parágrafo se não faltam aí marco coloco uma observação e eles ainda individualmente eles me chamam e a gente conversa.

Pesq. Como os alunos normalmente correspondem a esta atividade?

Prof III.: A princípio eles rejeitam um pouco, mas aí ao longo do ano eles vão se acostumando, eu tive uma turma o ano passado que o escreviam o texto e já perguntavam quando se passava assim mais ou menos uma semana e não vai trazer o texto pra reescrever, não? Então já sabiam que a gente ia refazer, aí eles rejeitam geral no início do ano, que é natural, né? Se eles não são acostumados a isso aí é natural que eles rejeitem. Mas eu sempre vou argumentando sobre a necessidade e a naturalidade de se reescrever e aí eles vão aceitando gradativamente com o passar do tempo e se ocorrer de um aluno não querer refazer eu lhe digo que haverá as consequências; por que estes trabalhos são feitos pra colocar uma nota também porque estes trabalhos são feitos em sala de aula e tem que ser aproveitados para colocar uma nota.

Pesq. Normalmente, você coloca nota na primeira ou segunda versão?

Prof III.: Eu só coloco na versão final, porque se eu colocar logo ele não vai fazer não e tem lá as razões deles por que eles pensam se já estão na média por que eles querem mais.

Pesq. Qual o peso da atividade escrita?

Prof III.: Sempre é 10,0 aí eu só coloco a nota na versão final porque se eu coloco na 1ª. às vezes sai nota baixa e esse é meu argumento, olha eu não coloquei nota, se eu colocar vai ser cinco vai ser seis, aí por isso que você vai refazer, porque você vai aprender mais a reescrever e conseqüentemente vai ter uma nota maior.

Pesq. Você falou que quando você pega o texto dos alunos para analisar você lê e faz observações, o que você considera essas observações? Pra você já é uma avaliação?

Prof III.: Na sala de aula tudo eu considero uma avaliação se o aluno fala, se ele não fala, se escreve se não escreve. Para a reescritura a gente sempre estabelece alguns critérios porque, por exemplo, se vai/ o aluno fez/ trabalhamos a seqüência crônica e no final ele confundiu por várias razões aí escreveu um conto, então isso aí/ fugir do gênero, é um critério. No caso do texto de opinião, a maioria dos alunos não sabe argumentar e nestes textos às vezes ele não colocava a opinião, eles colocavam fatos como sendo opinião aí na avaliação eu informo a eles que está faltando a opinião e um dos critérios de avaliação assim, estamos fazendo as duas coisas, estamos ensinando a escrever e estamos avaliando.

Tem que se estabelecer critérios a partir dos gêneros.

Pesq. Você leu algum estudo teórico sobre a reescrita?

Prof III.: Ainda tenho que ler as teorias, eu li “Como se corrige redação na escola” de Eliane Ruiz e li outra Tereza Serafini que é mais tradicional.

ANEXO V
(Aulas Transcritas)

Transcrição – **PI**

Aulas I e II

“Alunos e professora combinam o melhor horário para assistir um filme”

Prof.: Bom, vamos começar a seqüência desse trabalho. Hoje é a primeira etapa, amanhã é a segunda etapa, depois teremos a terceira em que primeiro a gente discutirá o gênero, depois a gente vai ter o que...vai ter um filme para assistir e depois vocês vão fazer sua crítica sobre o filme, amanha nós vamos para a sala de vídeo (...)

Prof.: Vamos ver agora se estas questõeszinha vocês respondem agora na primeira aula, na segunda aula nós vamos discutir um pouco mais sobre o gênero, certo? ((os alunos fazem o exercício)) ((individualmente ou em grupo))

Prof.: Agora vamos retornar, né? E discutir estas questões. Ana Kely como é que você respondeu aí esta primeira questão, o que é crítica? ((muitas conversas paralelas))

Aluno A.: É um gênero textual de estrutura livre que varia de acordo com o estilo de seu autor e com o objetivo.

Aluno B.: Pra mim professora é o conjunto de jornais.

Prof.: E o que é crítica? É o conjunto de jornais?

Aluno B.: De bons jornais de renome no país, de revistas...

((a professora chama alguns alunos a participarem do debate, mas sem muito êxito))

Aluno.: É um gênero textual que informa sobre um objeto cultural e ao mesmo tempo expõe um opinião , avalia a sua qualidade.

((A professora interroga outros alunos sobre a mesma questão obtendo, muitas vezes a mesma resposta))

((conversas paralelas))

Aluno C.: A crítica é um gênero da família dos gêneros argumentativos , cuja sua finalidade principal é de informar ao leitor.

Prof.: Então vamos ver, a crítica é um gênero textual, mas é um gênero só argumentativo? Ele só apresenta argumentação? Ele apresenta o quê? Ele tem estrutura livre e apresenta o quê?

Aluno A.: E apresenta o estilo do autor...

Prof.: No que...No que vocês leram, ele só é argumentativo? É oq eu ? Ele pode apresentar o que além da argumentação?

Aluno D.: Dá uma opinião das coisas

Prof.: Bom, mas se ele dá opinião ele é argumentativo, e que outra característica nós podemos destacar? Ele informa, que mais?

((incompreensível))

Prof.: Por enquanto ele é um gênero textual que faz o quê? Einh Helder? O que você escreveu aí da crítica?

Aluno F.: è um gênero textual informativo que varia de acordo com o estilo do autor e com o objeto criticado.

Prof.: O que você vê aí quando diz que é um gênero de estrutura livre, o que é que você...

Aluno F.: Ah! É pra você dar a sua opinião criticando alguma coisa ... um objeto.

Prof.: Esse objeto pode ser (incompreensível)

Aluno G.: O quê?

Alunos.: Pode ser um filme, uma peça de teatro ...

Prof.: Que mais?

Aluno A.: Um livro

Aluno B.: Uma novela

Aluno D.: A professora...

Prof.: A professora (...) Numa crítica a linguagem é pessoal...

Aluno D.: Direta

Prof.: Direta você tem que ter argumentos você vai mostrar tanto os seus pontos positivos como os pontos negativos sobre o que você está criticando. Então qual é o objetivo da crítica?

Aluno D.: O objetivo desse gênero textual é apresentar um conjunto de informações acerca de uma objeto cultural e fazer uma avaliação de sua qualidade (...)

Prof.: O que vocês vão fazer olhe, a crítica de vocês será a respeito de um filme. Daí nosso objetivo de você saber o que é crítica, qual o objetivo da crítica, quais as características da crítica, por que você assistiu ao filme você já tem um entrosamento de como você vai fazer o seu texto pra você não chegar lá sem saber de nada. Então vamos ver agora as características da crítica. Quem vai falar agora? ((incompreensível))

Prof.: Sim. Argumentativo, Ingrid diga outra característica da crítica...

Aluno A.: ((lendo o texto)) estrutura livre...

Prof.: Igor, leia outra característica da crítica, por Favor!!!

Aluno E.: ((lendo o texto)) ...linguagem clara e objetiva...

Prof.: Jéssica

Aluno I.: Aqui

Prof.: diga outra característica

Aluno I.: Linguagem dinâmica, que procura prender a atenção do leitor até o fim.

“Enquanto os alunos lêem a professora anota um resumo das características da crítica no quadro”.

Prof.: Agora José Ivan...cadê Jose Ivan? Jose Ivan diga aí uma característica

Aluno J.: professora eu não fiz não...

Prof.: Larissa diga lá!

Aluno K.: verbos predominantemente no presente do indicativo...

Prof.: Michel, diga aí uma característica do gênero crítica

Aluno L.: Informar

Prof.: ((escrevendo no quadro)) ... informar...

Prof.: diga aí outro objeti::vo, Nataly, cadê Nataly. Que é que você escreveu aí Nataly das características, diga uma.

((incompreensível)) ((conversas paralelas))

((A professora escreve no quadro)) “A crônica tem aspectos positivos e negativos”

Aluno B.: Estrutura livre

Prof.: Estrutura livre. A linguagem...como é a linguagem? Alguém comentou alguma coisa sobre a linguagem?

Aluno F.: procura prender a atenção do autor pela linguagem

Prof.: sim, mas que tipo de linguagem ele usa?...Agora veja bem, varia de acordo com o público a que se destina. Se você faz uma crítica você tem que ver a que público se destina. Se você faz uma crítica você tem que ver a que público você destina essa crítica.

Alunos.: Ao leitor

Prof.: OK... ao leitor. Agora esse leitor, o nível desse leitor?

((falas simultâneas)) ((incompreensível))

Aluno A.: Vai ter que utilizar a linguagem padrão

Prof.: Se você faz a sua crítica ela varia de acordo com a obra, do filme, por exemplo, que você assistir...quem é que vai ler esse texto.

Alunos.: ((em coro)) A PROFESSORA...

Prof.: Só eu?

Aluno C.: Não sei.

Aluno D.: Ah, pode ser outras pessoas do colégio ...os colegas

Prof.: E que linguagem vai entrar no seu texto?

Alunos.: A padrão

Prof.: Por que a linguagem padrão?

Aluno E.: Por que é a linguagem certa

Prof.: Olhe, vamos supor, você é o crítico, como você vai escrever?

Aluno A.: ah, eu vou usar a linguagem culta

Prof. Mas porque você vai usar a linguagem culta?

Aluno C.: Por que vai para um jornal

Prof.: Por que a pessoa que vai ler tem que entender, tem que tá dentro da linguagem formal.

((incompreensível))

Prof.: E qual o objetivo da crítica? O objetivo é informar. E as características? A maneira como você vai escrever sua crítica? Você pode usar a argumentação e o que mais?

Aluno D.: A linguagem tem que ser clara

Prof.: O que vocês viram lá no que vocês leram?

((incompreensível))

Aluno G.: Aqui nesse quadro professora, diz que há descrição

Prof.: Pois é, muito bem DESCRIBE...Então veja bem...você usa a argumentação e a descrição por que você vai ver os pontos positivos e os pontos negativos, a medida que

você vai dando o seu ponto de vista. Quando você está dando o seu ponto de vista você está fazendo o quê?

Aluno A.: Dando uma opinião...

Prof.: Que tipo:::você está trabalhando?

Aluno I.: fazendo uma descrição professora

Aluno h.: Argumentando

Prof.: é argumentação. E a descrição? Como você compreende, como é que você compreende a descrição?

Aluno B.: Quem é o autor da obra, quando foi publicada , etc

Prof.: Então veja que você pode usar tanto a argumentação quanto a descrição

Aluno J.: Os dois

Prof. Você não vai se prender somente a argumentação nem somente a descrição. Você pode descrever e argumentar ao mesmo tempo.

Aluno F.: Ei professora a gente pode fazer eh::: um:::

Prof.: Um breve histórico?

Aluno G.: é um resumo

Aluno F. É um resumo mais breve

Prof.: E não é um resumo ? vocês que não disseram desde hoje que eu pergunto. UM BREVE HISTÓRICO.

((incompreensível))

Prof.: Muito bem, fazer um breve histórico de um objeto. Que objeto é esse?

Alunos.: Um filme, um cd

Prof.: Sim um filme, sim pode ser, pode ser o que mais

Alunos.: ah professora, uma peça teatral um livro, um cantor uma revista, um jornal, o diretor da escola – Chagas

Prof.: Baseado em tudo isso que vocês falaram, no que vocês disseram pra falar sobre tudo isso você tem que ter conhecimento sobre o objeto que você vai criticar.

Aluno A.: É como é que você vai falar sobre um livro que vc não leu?

Prof.: Exatamente. Quero dizer que inicialmente você vai fazer um breve histórico desse objeto. Vocês vão fazer uma crítica sobre o quê?

Aluno A: Sobre um filme

Prof.: você vai falar se o filme é bom se não é bom...o importante é que você vai usar a argumentação e a descrição. O que é argumentar? Eu quero saber o que é argumentar?

Aluno D.: Ô professora, crítica não é falar mal, não?

Prof.: Numa crítica você só pode falar mal?

Alunos.: Não

((falas simultâneas))

Prof.: Você pode abordar os aspectos positivos e ::::...

Alunos.: negativos

Prof.: Exatamente

((incompreensível))

Prof.: Neste tipo de texto você vai fazer o quê? Você vai argumentar, você vai dar sua opinião sobre aquele filme.

Aluno B.: Isso é na crítica?

Prof.: Exatamente, porque na medida que você vai argumentando você vai descrevendo , você vai falando dos personagens, você vai falar todo o roteiro do filme.

Alunos B.: Contando a história...Contando a história todinha do filme

Prof.: Agora que nós já escrevemos aqui praticamente todas as características da crítica, agora você pode escrever um resumo do que é crítica. Não podemos? Para você Rebeca , o que é uma crítica ?

Aluno C.: Uma crítica é uma versão que conta toda a sua opinião sobre aquela história

((incompreensível))

((fim da aula))

Transcrição – **PI** - Aula III

“Os alunos entram na sala de aula e se organizam em grupos de cinco”

Prof.: Eu estou entregando agora a vocês alguns textos que podem ser considerados como críticas

Alunos.: São textos diferentes?

Prof.: Não, cada grupo vai receber textos iguais entre si que vão diferenciar de um grupo para outro então agora vamos ler os textos, cada um lê o seu. Leiam e depois discute no grupo...

((aula muito barulhenta))

((falas simultâneas))

((os alunos passam a ler os textos))

Prof.: Minha gente, vamos fazer silencio, vocês tem sete textos/ críticas diferentes, um para cada grupo. Leiam, depois de lerem, discutam e escolham um pra representar o grupo.

((falas simultâneas))

((os alunos fazem a leitura do texto))

((os alunos discutem entre si sobre o texto))

((falas simultâneas))

((A professora discuti sobre características semântico-pragmáticas e estruturais dos textos com os grupos))

((A aula é permeada por muitas conversas paralelas dos alunos))

Prof.: gente vocês tem que ler aqui estes textos para depois..amanhã vocês saberem fazer uma crítica do filme que vocês assistiram (...) eu quero silencio agora. Diga aí Érica qual foi o filme do grupo de vocês a ficha técnica do filme, do que é que falca ele.

Aluno A.: este filme é um filme de comédia, foi feito na Espanha/Dinamarca, em 2003.
(incompreensível))

Prof.: o grupo de Jéssica o que é que tem pra falar do texto que leu?

Aluno B.: Bom , nós lemos a crítica do filme “Dois filhos de Francisco” e esse filme trata da vida de Zezé de Camargo e Luciano e das dificuldades que os dois passaram para conseguir vencer na vida.

Prof.: OK. O outro grupo...O grupo de Eveline.

Aluno D.: O nome do nosso é Sr. E senhora Smith, ele fala de um casal de seguranças que são casados há 5 anos, mas um não sabe o trabalho do outro, e eles são espões. (...)

Prof.: Olhe o que é que vocês vão fazer, cada um tem o seu texto , vocês vão analisar o seu texto direitinho, por que amanhã são duas aulas e nas duas aulas de amanhã vocês vão fazer a crítica de vocês sobre o filme que vocês assistiram.vocês vão fazer a crítica de vocês individual, cada um faz a sua crítica. Na aula passada, antes do filme a gente não estudou o que é a crítica, qual o objetivo da crítica , quais as características da crítica?

Alunos.: Foi

Prof.: Pois é, foi justamente para vocês produzirem a crítica, fazer a crítica.

Alunos.: e estes textos?

Prof.: vocês vão levar para casa...vão ler direitinho, refletirem ...ver quais são os elementos que compõem o texto/ no livro tem dizendo/ pra você fazer sua crítica / você segue mais ou menos este roteiro pra você saber / olhe a parte teórica vocês já fizeram, vocês já estudaram o que é uma crítica. Agora só falta você fazer a sua crítica. Até amanhã.

((Comentário do pesquisador))

A aula foi muito barulhenta, os alunos indisciplinados não leram os textos na íntegra.

Transcrição de aula – Aulas 3 e 4 de Fátima

Prof.: A gente vai retomar a aula passada começando a falar sobre a questão da estrutura, vocês lembram quando a gente fala... o que é que nós podemos encontrar ou que marcas nós podemos encontrar, ou que pistas ou características ou marcas lingüísticas nós podemos encontrar pra reconhecer uma reportagem.

((incompreensível))

Prof.: vamos lá, então vamos voltar a lembrar aqui a questão, o que é que nós temos numa reportagem e numa notícia até por que são muito parecidos, não é? Só que a reportagem a gente sabe que ela se alonga mais, mostra as causas e efeitos dentro de um texto. Então nós temos um título, temos o que mais...o que é que nós temos numa reportagem?

Aluno A.: Título, subtítulo...

Prof.: O lead, não é? Nesse lead o que é que a gente traz?

Aluno B.: leva o leitor a ler...

Prof.: Exatamente, leva o leitor a quê?

Aluno C.: a se interessar

Prof.: a se interessar pelo texto, que mais? (...) então vejam só hoje eu vou colocar aqui, já que a gente relembrou a última aula. Então veja só, nós vamos tomar o tempo dessa aula hoje já para fazer o trabalho de escritura . eu lembro bem e já faz tempo quando vocês

produziram em mil novecentos e cocada, quando vocês produziram as notícias, não é? Depois vocês produziram carta do leitor , tão lembrados disso? Trabalhamos também uma carta que era um convite para os turistas virem passar conosco o maior São João do mundo em Campina Grande, tão lembrados?disso? Que mais a gente trabalhou?

Aluno D.: cartas para o presidente.

Prof.: cartas para o presidente não é? Então a gente trabalhou exatamente com estes gêneros. Agora eu vou colocar aqui no quadro o que é que a gente quer que vocês façam produzam.

((A professora escreve a comanda no quadro))

((Os alunos se organizam em duplas para a produção de texto))

Aluno E.: Professora esse texto vale quanto?

Prof.: Gente, vocês tão lembrados dos trabalhos de reescritura que eu fiz aqui já esse ano, vocês tão lembrados? Pois é, com este texto nós vamos fazer aquele famoso trabalhinho. Vocês lembram que eu pego o texto de vocês, depois coloco umas anotaçoezinhas e depois devolvo os textos?

((enquanto a professora fala os alunos comentam))

((Os alunos passam a produzir os textos))Prof.: se vocês quiserem a gente pode pegar alguma revista da sala de leitura, revista Época , Isto É, pra vocês lerem né, antes de produzirem o texto de vocês. OK? No texto você vai ter que dizer o que aconteceu, onde aconteceu, com quem quando, etc.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)